

POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE DOCENTES E GESTORES

Graciele Glap
Lucimara Glap
(Organizadoras)



Graciele Glap
Lucimara Glap
(Organizadoras)

**POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA:
A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE
DOCENTES E GESTORES**

Atena Editora
2017

2017 by Graciele Glap & Lucimara Glap

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Edição de Arte e Capa: Geraldo Alves

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto (UFPEL)

Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall'Acqua (UNIR)

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson (UTFPR)

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho (UnB)

Prof. Dr. Carlos Javier Mosquera Suárez (UDISTRITAL/Bogotá-Colombia)

Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior (UEPG)

Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck (UNIOESTE)

Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza (UFPA)

Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior (UFAL)

Profª Drª Ivone Goulart Lopes (Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatric)

Profª Drª Lina Maria Gonçalves (UFT)

Prof. Dr. Takeshy Tachizawa (FACCAMP)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)
<p>P769</p> <p>Políticas públicas na educação brasileira: a formação inicial e continuada de docentes e gestores / Organizadoras Graciele Glap, Lucimara Glap. – Curitiba (PR): Atena Editora, 2017. 295 p. : 1.806 kbytes</p> <p>Formato: PDF ISBN 978-85-93243-28-8 DOI 10.22533/at.ed.2881906 Inclui bibliografia</p> <p>1. Educação e Estado - Brasil. 2. Educação permanente. 3. Professores - Formação. I. Glap, Graciele. II. Glap, Lucimara. III. Título.</p> <p>CDD-379.81</p>

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

2017

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Atena Editora

www.atenaeditora.com.br

E-mail: contato@atenaeditora.com.br

Apresentação

“É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Paulo Freire

O presente livro traz como eixo norteador a formação inicial e continuada de docentes e gestores, assim elucida o objetivo da obra que é o de apresentar vários textos que discutem a temática já revelada.

Desse modo, escrever sua apresentação, nos traz uma dupla tarefa, pois se faz necessário abordar questões pertinentes a formação inicial e a formação continuada dos docentes e gestores escolares. Pois bem, a formação inicial dos docentes tem sido objeto de intensas discussões e pesquisas, pois a formação inicial precisa “dar conta” de preparar o profissional para atuar com exímia notoriedade no espaço escolar e também por ser um tema relevante e oportuno, lembrando que a formação inicial e continuada dos docentes é alvo de destaque no PNE (2014-2024) nas metas 1, 5, 7 e 10.

Os artigos que discutem a formação inicial dos docentes, trazem apontamentos sobre: A Educação em Direitos Humanos na Formação dos Pedagogos; O PIBID como instrumento significativo na formação de professores e o PIBID no Mato Grosso do Sul, ambos reafirmando sua importância como a tríade no Ensino Superior; Contradições frente às políticas de Formação de professores no Brasil, tendo como base o Art. 62 da LDBEN; Cursos de Licenciatura ofertados pelos IFES na região norte do Brasil, trazendo a análise da sua política de implementação; Os desafios que são propostos para a formação inicial dos pedagogos questionando quais saberes e metodologias compõem essa formação; Formação inicial docente para o exercício do magistério, especificamente na Educação Infantil, trazendo à tona reflexões sobre a importância da formação deste profissional; O PARFOR com o intuito de coletar informações acerca das percepções dos concluintes sobre o mesmo; Percepções dos acadêmicos acerca do Curso de Licenciatura em História sobre a profissionalização docente; Políticas curriculares como implicações para a formação e trabalho docente discutindo o estado da arte, especificamente; Análise da atuação do MEC na preposição de implementação de políticas públicas para o cumprimento do Art. 62 da LDBEN; e um artigo que versa sobre a formação inicial e continuada discutidas paralelamente, tendo como foco preparar o professor para a formação com vistas a diversidade.

Os demais trabalhos discutem a relevância que a formação continuada dos docentes e gestores adquire no momento atual, pois a formação continuada parte da busca pela construção da qualidade de ensino, especialmente na etapa da Educação Básica, pois exige necessariamente repensar a formação em exercício de professores/as.

Assim, a possibilidade de êxito no processo de ensino aprendizagem que se pretenda atingir tem o/a professor/a como seu principal agente. Neste sentido, a

formação continuada é sem dúvida, um tema atual e complexo podendo ser analisado sob diferentes perspectivas.

Desse modo, apresentamos textos que versam sobre a formação continuada de docentes e gestores cujas temáticas discutem: A implantação da política de formação de professores no Campus de Bagé/RS tendo como referencial teórico o ciclo de políticas de Ball (1994); Escola de formação continuada como um espaço de construção da profissionalização docente no Instituto Federal (IF); Formação continuada para a ressignificação do currículo na Educação Infantil possibilitando a reflexão sobre a ação, redimensionado assim a práxis; O papel do coordenador pedagógico na formação continuada de professores numa perspectiva humanizadora nos anos iniciais do Ensino Fundamental; Políticas e práticas de formação dos docentes na esfera profissionalizante no Espírito Santo; Políticas públicas e a formação em serviço que traz o plano de ações articuladas (PAR) com o objetivo de analisar as condições políticas e metodológicas de implantação dos programas de formação de professores em serviço; e um relato de experiência de uma gestora e duas profissionais da educação frente ao estresse em crianças na fase escolar revelando como a formação continuada age frente a esses desafios.

Por fim, repensar a formação inicial e continuada dos docentes e gestores a partir de uma análise integrada, proporciona, uma proposta de discussão ampla e diferenciada acerca do assunto e com certeza enriquecerá o debate em torno do tema.

Boa leitura!!!!

Graciele Glap
Lucimara Glap

SUMÁRIO

Apresentação.....	03
--------------------------	-----------

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS: ESTUDO COMPARADO EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS

Sinara Pollom Zardo , Débora Aparecida Antunes Pereira e Ana Cristina Rodrigues Pereira.....

08

CAPÍTULO II

A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) NO CONTEXTO DO PROJETO TERTÚLIAS PEDAGÓGICAS DO PAMPA GAÚCHO

Diana Paula Salomão de Freitas, Claudete da Silva Lima Martins e Elena Maria Billig Mello.....

21

CAPÍTULO III

A RELEVÂNCIA DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES POR MEIO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Ana Jéssica Corrêa Santos.....

35

CAPÍTULO IV

CONTRADIÇÕES INERENTES ÀS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Luiz Carlos Lückmann.....

47

CAPÍTULO V

CURSOS DE LICENCIATURA NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL? A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Denise Lima de Oliveira.....

60

CAPÍTULO VI

DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DO REGIME DE COLABORAÇÃO EM POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A EXPERIÊNCIA DO PARFOR/UEFS

André Luiz Brito Nascimento.....

72

CAPÍTULO VII

EDUCAÇÃO DE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Patrícia Maria Reis Cestaro.....

86

CAPÍTULO VIII

ESCOLA DE FORMAÇÃO CONTINUADA: ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO

TRABALHADOR DA EDUCAÇÃO

Suely Fernandes Coelho Lemos e Ana Lucia Mussi de Carvalho Campinho.....100

CAPÍTULO IX

FORMAÇÃO CONTINUADA E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERFACES ENTRE O DISCURSO LEGAL E AS PRÁTICAS LOCAIS

Laís de Castro Agranito Rodrigues e Lucrécia Stringheta Mello.....114

CAPÍTULO X

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: ENTRELAÇANDO SABERES EM UMA PERSPECTIVA HUMANIZADORA

Simone Leal Souza Coité, Rosiane Cristina Muniz Oliveira e Gabriela Sousa Rêgo Pimentel.....127

CAPÍTULO XI

O PARFOR COMO POLÍTICA EMERGENCIAL E DE GARANTIA DE DIREITOS: CONCLUINTE E CONCLUSÕES DA PEDAGOGIA NA UFPA

Alberto Damasceno e Emina Santos.....142

CAPÍTULO XII

O PIBID E INICIAÇÃO PROFISSIONAL: RELATOS DE EGRESSOS DA UEMS/PEDAGOGIA - CAMPO GRANDE

Laíse Ataídes Ribeiro e Eliane Greice Davanço Nogueira.....157

CAPÍTULO XIII

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS DE ESTUDANTES DE CURSOS DE HISTÓRIA: O MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA COMO OPÇÃO PROFISSIONAL

Máximo Augusto Campos Masson, Camila Tavares Rodrigues e Andressa Maria Gomes de Oliveira Duarte.....170

CAPÍTULO XIV

POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES AO ESTADO DA ARTE (2010-2015)

Sanny Silva da Rosa e Branca Jurema Ponce.....182

CAPÍTULO XV

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A DIVERSIDADE: O QUE AINDA PRECISA MUDAR?

Brenda Fonseca de Oliveira e Marlene Barbosa de Freitas Reis.....197

CAPÍTULO XVI

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOS DOCENTES DO SENAI-VITÓRIA/ES

Tatiana Das Mercês, Marcelo Lima e Zilka Sulamita Teixeira de Aguiar Pacheco.....209

CAPÍTULO XVII

POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO: O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) NA GESTÃO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Conceição Aparecida Fernandes Lima Panizzi.....228

CAPÍTULO XVIII

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: INICIATIVAS E PROPOSIÇÕES DO MEC APÓS A LDB Nº 9.394/96

Eliane Gracy Lemos Barreto, Anselmo Alencar Colares e Glez Rodrigues Freitas Bentes.....243

CAPÍTULO XIX

PROBLEMATIZAÇÕES AO REPENSAR SOBRE A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: DESAFIOS PROPOSTOS PELO PROCESSO DE UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Lúcia de Mendonça Ribeiro e Adriana Almeida Sales de Melo.....258

CAPÍTULO XX

RELATO DE EXPERIÊNCIA ALFABETIZAÇÃO EM VALORES HUMANOS: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL, EM SERVIÇO E, A FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS E PSICÓLOGOS ESCOLARES

Dâmaris Simon Camelo Borges e Marlene de Cássia Trivellato Ferreira.....272

Sobre as organizadoras.....286

Sobre os autores.....287

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS: ESTUDO COMPARADO EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS

Sinara Pollom Zardo
Débora Aparecida Antunes Pereira
Ana Cristina Rodrigues Pereira

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS: ESTUDO COMPARADO EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS

Sinara Pollom Zardo

Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Departamento de Teoria e Fundamentos

Brasília - DF

Débora Aparecida Antunes Pereira

Universidade Católica de Brasília

Brasília - DF

Ana Cristina Rodrigues Pereira

Universidade Católica de Brasília

Brasília - DF

RESUMO: O presente estudo objetiva compreender o processo de inserção da educação em direitos humanos na formação de pedagogos nas instituições de educação superior brasileiras. A abordagem qualitativa, o método comparado e a análise documental dos projetos pedagógicos, dos currículos e das ementas das disciplinas dos cursos de Pedagogia subsidiaram o estudo proposto. A pesquisa contemplou cinco universidades, uma por região brasileira, utilizando-se como critério a antiguidade do curso de Pedagogia: UFRJ, UFPR, UFBA, UFPA e UnB. A análise comparada permitiu a identificação de dois tipos de orientação para a inserção da educação em direitos humanos no processo de formação de pedagogos: a perspectiva da diversidade e da diferença humana, organizadas na forma disciplinar e transdisciplinar.

PALAVRAS CHAVE: Educação em Direitos Humanos; Formação de Professores; Pedagogia.

1. NOTAS INTRODUTÓRIAS

Nos últimos anos, o Brasil tem se destacado internacionalmente pela implementação de políticas públicas no campo dos direitos humanos, especialmente da educação em direitos humanos. A mobilização dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada, a atuação de profissionais das universidades envolvidos com a causa dos direitos humanos e a constituição do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH, 2003) foram fundamentais para o avanço das normativas brasileiras nesta área, culminando com a publicação da primeira versão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos em 2003 (PNEDH, 2007, 3ª.ed), que estrutura-se a partir da apresentação de concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação que contemplam cinco grandes eixos: educação básica, educação superior, educação não formal, educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança pública e educação e mídia.

Coerente com o PNEDH (2007), o Programa Nacional de Direitos Humanos -

PNDH - III (2010, p. 20) afirma a educação e cultura em direitos humanos como eixo estratégico “[...] que se traduz em uma experiência individual e coletiva que atua na formação de uma consciência centrada no respeito ao outro, na tolerância, na solidariedade e no compromisso contra todas as formas de opressão”. Em atendimento à diretriz 19 do PNDH III (2010) e aos seus objetivos estratégicos que preveem a inclusão da temática da educação em direitos humanos nas instituições formadoras de educação básica e superior, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publica a Resolução Nº 1/2012 que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH). Esta normativa, fundamentada nos marcos legais nacionais e internacionais que garantem o direito de todos/as à educação, à igualdade e à defesa da dignidade humana, reitera o papel das universidades na promoção de atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão para a promoção dos direitos humanos e para o diálogo com os movimentos sociais e segmentos em situação de exclusão.

Em conformidade com a referida orientação do Conselho Nacional de Educação, a educação em direitos humanos deverá ser inserida como componente curricular na educação superior, nas seguintes modalidades: transversal, como conteúdo específico, ou de maneira mista - combinando transversalidade e disciplinaridade. A partir de 2015, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos incorporam o conjunto dos requisitos legais e normativos obrigatórios no processo de avaliação dos cursos de graduação no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Portanto, cabe às instituições de educação superior repensar seu papel e direcionar a ação formativa para o estabelecimento de uma cultura que reforce os direitos humanos na sociedade, em busca da transformação social e da redução de todas as formas de desigualdade.

Nesse sentido, emerge a articulação necessária entre os processos de formação inicial dos pedagogos e a educação em direitos humanos, a fim de contribuir para a construção de uma prática docente qualificada e para uma formação profissional atenta às especificidades dos sujeitos de direito. A complexidade do cenário educacional atual, no que se refere às aprendizagens escolares e à qualidade da educação oferecida na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, evidencia a necessidade de ampliar estudos em profundidade sobre as estruturas institucionais que abrigam a formação inicial de professores, compreendendo seus processos de gestão, currículos e conteúdos formativos (GATTI, 2010; GATTI, BARRETTO e ANDRÉ, 2011).

Diante desse contexto, emerge investigar de que forma as instituições de educação superior estão contemplando a educação em direitos humanos como princípio formativo nos cursos de Pedagogia. A partir da publicação da Resolução CNE/CP Nº1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, a formação do pedagogo volta-se para a docência e atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade normal, e em cursos de educação profissional na

área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A atuação profissional do pedagogo consiste, portanto, em ação educativa intencional, construída na relação social permeada pela diversidade e pela diferença humana.

Considerando-se o contexto social atual, as questões éticas, a violência, a exclusão social, dentre outros fatores que influenciam diretamente na desigualdade social, a inserção da educação em direitos humanos na formação de pedagogos pode possibilitar a adoção de novas posturas profissionais, de novas formas de mediar o conhecimento e de tornar o processo de ensino e de aprendizagem cada vez mais conectado com a busca constante pela emancipação do ser humano.

2. SOBRE A PESQUISA

A abordagem qualitativa subsidiou o estudo proposto e o método dos estudos comparados (cf. KAZAMIAS, 2012; NOVOA, 2009) foi utilizado na perspectiva do conhecimento e da análise dos cursos de formação inicial em Pedagogia nas universidades brasileiras, no que se refere à educação em direitos humanos. Nessa perspectiva, a análise documental dos projetos pedagógicos, dos currículos e das ementas das disciplinas ministradas nos cursos de Pedagogia permitiram identificar de que forma a educação em direitos humanos está sendo contemplada nos processos formativos dos profissionais que atuarão na escolarização básica e inicial dos estudantes.

Para o estudo empírico foram selecionadas cinco universidades públicas, uma por região brasileira, que ofertam cursos de Pedagogia. Utilizou-se como critério para a escolha das instituições a serem pesquisadas a antiguidade dos cursos, considerando como referência a data de início de funcionamento dos cursos. O corpus da pesquisa é composto pelas seguintes instituições e seus respectivos cursos de Pedagogia: Região Sudeste - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) - início de funcionamento do curso em 11/04/1931; Região Sul - Universidade Federal do Paraná (UFPR) - início de funcionamento do curso em 01/01/1938; Região Nordeste - Universidade Federal da Bahia (UFBA) - início de funcionamento do curso em 05/03/1941; Região Norte - Universidade Federal do Pará (UFPA) - início de funcionamento do curso em 01/03/1950; Região Centro-Oeste - Universidade de Brasília (UnB) - início de funcionamento do curso em 01/03/1962. Importante destacar que na Região Centro-Oeste o primeiro curso de Pedagogia teve início em 22/05/1952, na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC GO). A referida instituição não compõe a amostra deste estudo, pois não foram localizados o projeto pedagógico do curso e as ementas das disciplinas no site institucional. Justifica-se, portanto, a realização do estudo contemplando cinco instituições de educação superior públicas que apresentam tradição de mais de cinquenta anos na oferta de cursos de Pedagogia no Brasil e certamente impactam na formação de recursos humanos nos sistemas de ensino.

3. CONTEXTUALIZAÇÃO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA PESQUISADOS

O curso de Pedagogia da UFPR é oriundo do processo de criação do Setor de Educação da referida universidade no ano de 1938. O objetivo do curso é oferecer uma sólida formação teórica para que os futuros profissionais possam pesquisar e compreender o fenômeno educacional e seus determinantes históricos, culturais, sociais e políticos, criando condições para a sua inserção na formulação de ações educativas (PPC Pedagogia da UFPR, 2007). A Pedagogia da UFPR prevê a formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional. A estrutura curricular do curso de Pedagogia está organizada em 3 contextos: Contexto histórico e sociocultural, Contexto da educação básica e Contexto do exercício profissional: saber acadêmico, pesquisa e prática educativa. O curso contempla uma carga horária total de 3.200 horas, sendo 2.370 de disciplinas obrigatórias, além das 420 horas de Estágio, 300 horas de disciplinas optativas (67 disciplinas) e 110 horas de Atividades Formativas.

Instituído em 28 de outubro de 1954, o curso de Pedagogia da UFPA tem como objetivo geral formar o licenciado para atuar, com compromisso ético e competência técnica e política, na docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e como pesquisador e gestor dos processos pedagógicos em espaços escolares ou não escolares (PPC de Pedagogia UFPA, 2011). O curso se organiza a partir de um núcleo básico, um núcleo de conteúdos específicos e um núcleo eletivo, constituídos de disciplinas, seminários, estágios, monitoria, participação em eventos da área educacional, projetos de ensino, pesquisa e extensão, além de outras atividades admitidas e validadas pelo Colegiado do Curso. A organização curricular ocorre em 03 eixos: o Núcleo de Estudos Básicos (2.400 horas), o Núcleo de Aprofundamento e Diversidade de Estudos (660 horas) e o Núcleo de Estudos Integradores (200 horas), totalizando uma carga horária de 3.260 horas.

O curso de Pedagogia da UFBA foi criado em 1941, e de acordo com seu Projeto Pedagógico (PCC da Pedagogia da UFBA, 2012), busca ofertar em nível de graduação uma sólida fundamentação teórica no campo educacional, o desenvolvimento de habilidades relacionadas com a investigação científica, a profissionalização competente e atualizada, e a formação de um profissional capaz de desempenhar funções de docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como nas ações de planejamento, gestão, coordenação pedagógica, assessoramento, pesquisa, inspeção, avaliação em redes escolares, unidades escolares públicas e privadas, empresas, programas, projetos e quaisquer outras instituições ou situações onde se realizem atividades de ensino-aprendizagem. A integralização do curso diurno é de no mínimo 08 semestres letivos, e do noturno o mínimo de 10 semestres. A carga horária total do curso é de 3.313 horas, assim distribuídas: 33 disciplinas obrigatórias, 08 disciplinas optativas, Atividades Complementares, Estágio Supervisionado composto por quatro

componentes curriculares desenvolvidos em instituições escolares e não escolares e Trabalho de Conclusão de Curso, previsto para o último semestre.

O curso de Pedagogia da UnB inicia sua trajetória no ano de 1962, vinculado à Faculdade de Educação. O projeto pedagógico do curso destaca quatro objetivos do que norteiam sua existência e atividades, são eles: formar profissionais capazes de articular o fazer e o pensar pedagógicos para intervir nos mais diversos contextos socioculturais e organizacionais que requeiram sua competência; formar profissionais conscientes de sua historicidade e comprometidos com os anseios de outros sujeitos, individuais e coletivos, socialmente referenciados para formular, acompanhar e orientar seus projetos educativos; preparar educadores capazes de planejar e realizar ações e investigações que os levem a compreender a evolução dos processos cognitivos, emocionais e sociais considerando as diferenças individuais e grupais; e por fim, formar profissionais comprometidos com seu processo de autoeducação e de formação continuada. O período mínimo para a integralização do curso é de oito semestres, totalizando a carga horária de 3.210 horas distribuídas entre disciplinas obrigatórias, disciplinas optativas, atividades extracurriculares e estágio supervisionado.

O curso de Pedagogia da UFRJ inicia suas atividades em 1939 e tem como objetivo a formação de pedagogo/docente para exercer funções de magistério e de gestão na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio - modalidade Normal, na Educação de Jovens e Adultos e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, formando profissionais capazes de conhecer, analisar e discutir o campo teórico-investigativo da educação, dos processos de ensino-aprendizagem e do trabalho pedagógico que se realiza em diferentes âmbitos da sociedade (PPC de Pedagogia da UFRJ, 2014). As atividades curriculares são desenvolvidas a partir de três núcleos estruturantes: Núcleo de estudos básicos, Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e Núcleo de estudos integradores. O curso tem a duração de 3.435 horas de efetivo trabalho acadêmico, distribuídas da seguinte forma: 2.280 horas distribuídas em 39 disciplinas obrigatórias; 135 horas oferecidas por, no mínimo, três disciplinas complementares de escolha condicionada; 90 horas oferecidas por, no mínimo, duas disciplinas complementares de livre escolha; 800 horas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado; 100 horas de Atividades Complementares e 30 horas de Orientação de Monografia.

4. A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS

O panorama da inserção da educação em direitos humanos na formação de pedagogos nas universidades brasileiras pesquisadas foi elaborado a partir da análise das ementas das disciplinas disponíveis nos sites institucionais e dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de Pedagogia. Para a seleção das disciplinas utilizou-se como referência a definição de educação em direitos humanos que consta no PNEDH (2007, p.17):

A educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de fazer presente em níveis cognitivo, social, étnico e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.

Ressalta-se que as disciplinas foram selecionadas levando-se em consideração o conteúdo apresentado nas ementas. As pesquisadoras reconhecem que outras disciplinas ofertadas nos cursos de Pedagogia possam contemplar a educação em direitos humanos de forma transversal mesmo sem a indicação desta perspectiva nas ementas.

Na análise do currículo do curso de Pedagogia da UFPR foram identificadas 11 disciplinas que contemplam a educação em direitos humanos. Três disciplinas são obrigatórias: Fundamentos da Educação Especial (60h), O Trabalho Pedagógico em Espaços Não Escolares (90h) e Comunicação em Língua Brasileira de Sinais – Libras (60h). Nas disciplinas obrigatórias predomina o trabalho na área da educação especial e inclusiva e seus aspectos históricos, normativos e as formas de atendimento. Por sua vez a disciplina O Trabalho Pedagógico em Espaços Não Escolares contém em sua ementa os fundamentos epistemológicos da Pedagogia e os processos educativos não escolares voltados aos movimentos sociais, setor produtivo, organizações populares e entidades da sociedade civil. No que se referem às disciplinas optativas que tratam de temas de EDH, destacam-se: Educação, Gênero e Sexualidade (60h), Educação e Relações Raciais (60h), Métodos e técnicas educacionais de prevenção de Drogas (45h), O preconceito e as práticas escolares (60h), Infância e Educação Infantil (60h), Direitos da Criança e do Adolescente (60h), Educação e Movimentos Sociais (30h) e Educação Popular (30h). Pode-se verificar que a UFPR trabalha com a educação em direitos humanos na perspectiva disciplinar (com disciplinas específicas sobre temas de EDH) e transdisciplinar. A análise das disciplinas selecionadas evidencia a educação popular como uma característica marcante no curso de Pedagogia da UFPR. Destacam-se como inovadoras as disciplinas Métodos e técnicas educacionais de prevenção de Drogas e O preconceito e as práticas escolares, temas intrinsecamente relacionados à realidade escolar e que representam desafios aos docentes no cotidiano de sua atuação profissional.

No contexto do curso de Pedagogia da UFPA, foram identificadas sete disciplinas que contemplam a EDH, sendo seis obrigatórias - História da África e dos afrodescendentes do Brasil (60h), Teoria do currículo (60h), Libras (60h), Fundamentos da educação especial e educação inclusiva (60h), Educação do campo (60h), Pesquisa e prática pedagógica II (Instituições Públicas e Organizações Sociais)

(60h); e uma disciplina optativa, intitulada Gênero e Educação (60h). Importante evidenciar que, no contexto da formação do pedagogo na UFPA, as disciplinas que trabalham com temas de educação em direitos humanos integram o currículo obrigatório. Três aspectos chamaram atenção nas disciplinas analisadas: 1) o destaque à formação na área da educação especial e inclusiva; 2) o processo formativo demarcado pelas questões do multiculturalismo, identidade cultural e principalmente pela história da África e dos afrodescendentes no Brasil; 3) a abordagem da disciplina Teoria do Currículo, estruturada na perspectiva das relações étnico-raciais.

O curso de Pedagogia da UFBA apresenta doze disciplinas voltadas à EDH, sendo duas obrigatórias e dez optativas. As disciplinas Educação de pessoas com necessidades educativas especiais (68h) e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (68h) são obrigatórias para a formação no pedagogo. Dentre as disciplinas optativas foram destacadas: Sexualidade e Educação (68h), Educação e Identidade Cultural (60h), Educação do Deficiente Mental (68h), Educação de Surdos (s/ch), Ética e Educação (s/ch), Cultura Brasileira (s/ch), História da África (68h), Antropologia do Negro no Brasil (s/ch), Introdução aos Estudos de Gênero (s/ch) e Sexualidade, Subjetividade e Cultura (s/ch). Verifica-se que a obrigatoriedade nos estudos de EDH na UFBA está centrada nas disciplinas voltadas à educação especial, que também possui destaque nas disciplinas optativas. As temáticas de sexualidade, relações étnico-raciais e gênero também são expressivas no conjunto das disciplinas optativas.

A análise do curso de Pedagogia da UnB evidenciou onze disciplinas que tratam da educação em direitos humanos. Antropologia e educação (60h), Aprendizagem e Desenvolvimento do PNEE (60h), Educando com Necessidades Educacionais Especiais (60h) e Escolarização de Surdos são disciplinas obrigatórias. Ensino de História, Identidade e Cidadania (60h), Educação Multicultural na Contemporaneidade (60h), Avaliação Educacional do Portador de Necessidades Educacionais Especiais (60h), Direito educacional (60h), Educação das Relações Étnico-Raciais (60h), Introdução a educação especial (60h) e Mulher, cultura e sociedade (60h) são disciplinas optativas. Novamente os temas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de estudantes da educação especial são contemplados como estudos obrigatórios. Destaca-se a disciplina de Antropologia e educação que em sua ementa contempla aspectos teóricos do discurso antropológico sobre o “outro”, discutindo as perspectivas da complexidade e da transdisciplinaridade. Dentre as disciplinas optativas se evidenciam temas relacionados à educação especial, cultura, identidade, cidadania, relações étnico-raciais e Mulher, cultura e educação que discute a experiência social feminina.

Por fim, o curso de Pedagogia da UFRJ apresenta o total de dezesseis disciplinas que trabalham com temas de educação em direitos humanos. Deste quantitativo, três disciplinas são obrigatórias: Fundamentos da Educação Especial (60h), Educação Popular e Movimentos Sociais (60h) e Educação e comunicação – Libras (60h). Currículo e Cultura (30h), Inclusão em Educação (45h), Educação e Gênero (45h), Educação e Etnia (45h), Colonialismo, Educação e a Pedagogia da

Revolução (45), Intelectuais Negras (45h), Multiculturalismo e Educação (45h), Questões Éticas em Educação (45h), Teoria dos Direitos Fundamentais (60h), Fundamentos dos Direitos Humanos (60h), Fundamentos das Políticas Públicas de Direitos Humanos (60h), Tópicos Especiais de Políticas Públicas de Direitos Humanos I (60h) e Tópicos Especiais de Políticas Públicas de Direitos Humanos II (60h) foram identificadas como disciplinas optativas do curso de Pedagogia da UFRJ que trabalham com EDH em seus conteúdos. Merece destaque a diversidade de temas de EDH contemplados no currículo da Pedagogia da UFRJ: educação especial e inclusiva, educação popular, movimentos sociais, multiculturalismo, gênero e relações étnico-raciais. O estudo de temas relacionados ao colonialismo e suas repercussões na educação e o conhecimento da histórica, práticas e nuances do feminismo negro no Brasil e na América Latina são temas inovadores tratados no âmbito da formação do pedagogo. Outro aspecto que deve ser mencionado é a oferta de cinco disciplinas específicas sobre teorias, fundamentos e políticas públicas de direitos humanos.

No horizonte da formação de pedagogos, Dias (2010) propõe que a formação de professores deve considerar tanto os conteúdos curriculares disciplinares, quanto os conteúdos necessários à construção do ser, do saber e do fazer dos docentes, tendo em vista a promoção de processos emancipatórios comprometidos com a ruptura dos modelos de sociedade e de educação excludentes. A educação em direitos humanos pode ser entendida como uma dimensão educativa capaz de atribuir significados práticos a uma vivência baseada na pluralidade de modos de vida e no respeito à diversidade (DIAS e PORTO, 2010). Portanto, a inserção da educação em direitos na formação de pedagogos não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas voltadas ao ensino de como os pedagogos poderão lidar com as questões de diversidade e com as diferenças de seus alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: ANÁLISE COMPARADA DOS CURSOS DE PEDAGOGIA

A análise dos currículos das cinco universidades pesquisadas demonstrou que a educação em direitos humanos está sendo contemplada na formação de pedagogos por meio da oferta de disciplinas obrigatórias e optativas. No que se refere aos componentes curriculares obrigatórios, predomina a oferta de disciplinas relacionadas à educação especial, tratadas na perspectiva do estudo de seus fundamentos e aspectos políticos, e da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Este aspecto pode ser justificado pelo avanço dos marcos legais brasileiros¹ que orientam a organização de sistemas educacionais inclusivos e que consideram a formação de

¹ Entre outros marcos legais publicados, destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), o Decreto nº 6.949/2009 que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo, e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

professores como ação estratégica para a promoção da inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Importante ressaltar que a oferta da disciplina de Libras é obrigatória nas instituições de educação superior brasileiras (cf. Decreto nº 5.626/2005), bem como a promoção de condições de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida (cf. NBR 9050/2004, Lei nº 10.098/2000, Decreto nº 5.296/2004 e Decreto nº 6.949/2004). Tais aspectos incluem os requisitos legais e normativos obrigatórios no processo de avaliação dos cursos de graduação presencial e a distância, segundo instrumento elaborado pelo INEP, conforme referenciado anteriormente.

O contexto das disciplinas optativas dos cursos estudados foi demarcado, predominantemente, pelas temáticas de cultura e multiculturalismo, relações étnico-raciais, movimentos sociais e educação popular, gênero e sexualidade. As ementas destas disciplinas apresentam aspectos regionais inerentes aos contextos de formação social e política ao qual se inserem as universidades estudadas. Pode-se inferir que a crescente mobilização dos movimentos sociais na luta por direitos, especialmente de mulheres, negros e negras, e indígenas, repercutem na formulação dos currículos para formação de pedagogos. Ademais, destaca-se a publicação da Lei nº 10.639/2003, que determina a inclusão nos currículos da temática História e Cultura Afro-brasileira.

Tratando-se da organização curricular dos cursos de Pedagogia estudados, pode-se afirmar que as disciplinas obrigatórias focalizam a área da educação especial/inclusiva, enquanto que os demais temas de diversidade são tratados na forma de disciplinas optativas. O curso de Pedagogia que difere neste aspecto é o da UFPA, cujas disciplinas relacionadas à EDH são obrigatórias. Observa-se, ainda, que a positivação de direitos traduzidos na publicação de marcos legais, induziram a inserção de determinadas temáticas nos currículos de formação de pedagogos e nas políticas de avaliação da educação superior.

O estudo realizado permitiu verificar também a predominância da inserção da educação em direitos humanos nos currículos de Pedagogia na perspectiva transdisciplinar e disciplinar. Apesar de prevalecer a oferta de disciplinas voltadas às temáticas específicas de EDH, vale mencionar a iniciativa das instituições que ofertam disciplinas que trabalham a perspectiva da integralidade e da indissociabilidade dos direitos humanos, a exemplo da UFRJ que oferta as disciplinas Teoria dos Direitos Fundamentais, Fundamentos dos Direitos Humanos, Fundamentos das Políticas Públicas de Direitos Humanos, Tópicos Especiais em Políticas Públicas de Direitos Humanos I e Tópicos Especiais em Políticas Públicas de Direitos Humanos II.

A análise comparada entre os cursos de Pedagogia permitiu a identificação de dois tipos de orientação para a inserção da educação em direitos humanos no processo de formação de pedagogos: a perspectiva da diversidade e a perspectiva da diferença humana. O modelo de orientação na perspectiva da diversidade pode ser caracterizado pela afirmação de características específicas que constituem elementos comuns identitários de um determinado grupo (mulheres, negros,

indígenas, pessoas com deficiência, dentre outros). Por vez o modelo de orientação relativo à diferença humana considera a identidade em sua dimensão complexa, resultante dos confrontos e convívios com as diferenças, produzida no contexto das relações culturais e sociais. Para Silva (2000, p. 73):

É particularmente problemática, nessas perspectivas, a ideia de diversidade. Parece difícil que uma perspectiva que se limita a proclamar a existência da diversidade possa servir de base para uma pedagogia que coloque no seu centro a crítica política da identidade e da diferença. Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas.

A pesquisa realizada confirma a inserção da educação em direitos humanos como princípio formativo nos cursos de Pedagogia, entretanto alerta para a necessidade de contemplar os estudos sobre diferenças e identidades em perspectiva crítica, a fim de que os professores possam reconhecer as especificidades de todos os sujeitos de direito da educação e contribuir para a sua formação cidadã-emancipatória. A educação em direitos humanos, para além de constituir-se como um dos eixos fundamentais do direito à educação, apresenta-se como ação necessária para a formação humana, fundamental para o exercício da cidadania e para a proteção e promoção dos demais direitos humanos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Portaria n. 98, de 9 de julho de 2003**. Institui o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Disponível em: <http://mj.gov.br/sedh/ct/consulta/portaria98.htm>. Acesso em: 10 abr. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1/2006, de 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 10 abr. 2016.

_____. **Decreto nº 7.177, de 12 de maio de 2010**. Altera o Anexo do Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, que aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7177.htm. Acesso em: 10 abr. 2016.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

_____. **Resolução Nº 1, de 30 de maio de 2012.** Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17810-2012-sp-1258713622>. Acesso em: 10 abr. 2016.

DIAS, A. A. Direitos humanos na educação superior: introdução. In: FERREIRA, L. de F. G.; ZENAIDE, M. de N. T.; DIAS, A. A. (orgs.). **Direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na Pedagogia.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 17 – 25.

DIAS, A. A.; PORTO, R. de C. C. A Pedagogia e a educação em direitos humanos: subsídios para a inserção da temática da educação em direitos humanos nos cursos de Pedagogia. In: FERREIRA, L. de F. G.; ZENAIDE, M. de N. T.; DIAS, A. A. (orgs.). **Direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na Pedagogia.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 29 – 68.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 13, p.1355-1379, out- dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2016.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

KAZAMIAS, A. M. Reivindicando uma herança perdida: a visão histórica humanista na educação comparada. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M.; ULTERHALTER, Elaine. (Orgs.). **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas.** v.1. Brasília: CAPES/ UNESCO. 2012.

MARTINEZ, S. A.; SOUZA, D. B. (Org). **Educação Comparada: rotas de além-mar.** São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

SOUSA, N. H. B., ZARDO, S. P. Educação em Direitos Humanos e interculturalidade: um debate contemporâneo. In: SANTOS, B. de S. (org.). **Epistemologias do Sul: aprendizagens globais Sul-Sul, Sul-Norte e Norte-Sul.** Ed. Coimbra: Centro de Estudos Sociais – Laboratório Associado, 2015, v.2, p. 299-315.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto acadêmico do curso de pedagogia.** Brasília,

2002. Disponível em: <file:///F:/Mestrado/Anpae%20-%20Goiânia/UNB%20PPC.pdf>
Acessado em 21 de Abril de 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em pedagogia da faculdade de educação da UFBA.** 2012. Disponível em: <file:///F:/Mestrado/Anpae%20-%20Goiânia/UFBA%20PPC.pdf> Acessado em 21 de Abril de 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto político-pedagógico curso de licenciatura em pedagogia.** Pará, 2011. Disponível em: <file:///F:/Mestrado/Anpae%20-%20Goiânia/UFP%20PPC.pdf> Acessado em 21 de Abril de 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Proposta de reformulação curricular para o curso de pedagogia.** Curitiba, 2007. Disponível em: <file:///F:/Mestrado/Anpae%20-%20Goiânia/UFR%20PPC.pdf> Acessado em 21 de Abril de 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Projeto pedagógico de curso do curso de pedagogia 2014.** Disponível em <file:///F:/Mestrado/Anpae%20-%20Goiânia/UFRJ%20PPC.pdf> Acessado em 21 de Abril de 2016.

ABSTRACT: This study aims to understand the process of insertion of human rights education in the training of pedagogues in Brazilian higher education institutions. The qualitative approach, the comparative method and the documentary analysis of the pedagogical projects, the curricula and the menus of the Pedagogy courses subsidized the proposed study. The research included five universities, one per Brazilian region, using as a criterion the antiquity of the Pedagogy course: UFRJ, UFPR, UFBA, UFPA and UnB. The comparative analysis allowed the identification of two types of orientation for the insertion of human rights education in the process of teacher education: the perspective of diversity and human difference, organized in a disciplinary and transdisciplinary way.

KEYWORDS: Human Rights Education; Teacher education; Pedagogy.

CAPÍTULO II

A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) NO CONTEXTO DO PROJETO TERTÚLIAS PEDAGÓGICAS DO PAMPA GAÚCHO

Diana Paula Salomão de Freitas
Claudete da Silva Lima Martins
Elena Maria Billig Mello

A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) NO CONTEXTO DO PROJETO TERTÚLIAS PEDAGÓGICAS DO PAMPA GAÚCHO

Diana Paula Salomão de Freitas

Universidade Federal do Pampa – Campus Bagé

Bagé- Rio Grande do Sul

Claudete da Silva Lima Martins

Universidade Federal do Pampa – Campus Bagé

Bagé- Rio Grande do Sul

Elena Maria Billig Mello

Universidade Federal do Pampa – Campus Uruguaiiana

Uruguaiiana- Rio Grande do Sul

RESUMO: Este relato apresenta análises e reflexões sobre a implementação da política de formação continuada de professoras(es), com base nas três dimensões da abordagem do ciclo de políticas de Ball: o contexto de influência, o contexto de produção de texto da política e o contexto da prática. O contexto da prática dessa formação docente ocorreu a partir do projeto de extensão Tertúlias Pedagógicas do Pampa, coordenado por docente da Universidade Federal do Pampa – Campus Bagé, com o intuito de promover a continuidade da formação proposta pelo Programa Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (2014 e 2015). A partir de questionamentos propostos por Mainardes, analisa-se a implementação dessa política, com considerações de membros da equipe executora do projeto, buscando promover reflexões sobre a política de formação de professoras(es) no Brasil.

PALAVRAS CHAVE: política educacional; formação de professores; contexto da prática.

1. INTRODUÇÃO

Este texto foi apresentado em setembro de 2016, na cidade de Goiânia/GO, Brasil, como comunicação oral exposta no V Congresso Ibero-Americano e VIII Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, realizado em coparticipação pela Associação Nacional de Política e Administração (ANPAE), Fórum Português de Administração Educacional (FPAE) e Fórum Europeu de Administradores da Educação na Espanha (FAES). Sob o título “Olhar da equipe executora do projeto Tertúlias Pedagógicas do Pampa no Contexto da Política de Formação de Professores(as)”, mostramos reflexões decorrentes do esforço teórico-prático de um trabalho interdisciplinar desenvolvido em espaço de formação profissional de uma instituição federal de Educação Superior, construído a partir da oportunidade de integrar o coletivo que mediou práticas educativas de formação permanente de professoras(es), desde o projeto de extensão denominado **Tertúlias Pedagógicas do Pampa**. Esse caracterizou-se como formação continuada de professoras(es) do Ensino Médio, que possibilitou a continuidade da oferta de

formação desenvolvido no Programa Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), no ano de 2014 e 2015.

Os encontros tiveram o intuito de possibilitar "[...] a retomada das vozes das escolas, dos professores e dos alunos, bem como, novos protagonismos, novas esperanças e a crença de que o 'inédito viável' (FREIRE, 2011b) é possível" (MARTINS, 2014), pela promoção de espaços dialógicos. Com o referido Projeto, buscamos reconhecer e valorizar saberes e fazeres docente, além de oportunizar a inserção de licenciandos(as) no contexto da formação, pela realização de "[...] reunião e formação de amigos-professores, de amigos-pensadores, de amigos-poetas, de amigos-artistas, de amigos-sonhadores, favorecendo a retomada das velhas tertúlias poéticas nos pagos do pampa, que por assim dizer, serão chamadas de Tertúlias Pedagógicas do Pampa" (IBIDEM).

O **Tertúlias Pedagógicas do Pampa** teve por referência algumas das diretrizes do PNEM de modo que a UNIPAMPA, juntamente com as demais universidades federais do RS, em interlocução com a Secretaria do Estado da Educação (SEDUC) do RS, em reuniões do Comitê Estadual do PNEM, construiu diretrizes gerais dessa formação e organizou um curso com professoras(es) de quatro Coordenadorias Regionais de Educação (10ª, 13ª, 19ª e 35ª CREs). A carga horária do curso foi de 40 horas, sendo 16h. realizadas em encontros presenciais e 24h para estudos individuais. O desenvolvimento do **Tertúlias** nas escolas foi coordenado pelas(os) orientadoras(os) de estudos das escolas, abordando temáticas aprofundadas na formação oferecida pela UNIPAMPA, contando com o apoio e a mediação das(os) formadoras(es) regionais. Deste modo, formadoras(es) regionais realizaram **Tertúlias** com suas(seus) orientadoras(es) de estudos em suas CREs e assessoraram o registro das ações realizadas; esses efetuaram inscrições das(os) participantes dos encontros, acompanharam o registro da frequência e encaminharam atividades de estudos individuais, com produção de registro de discussões realizadas, com o objetivo de compartilhá-los nos encontros presenciais oferecidos pela UNIPAMPA. As(Os) representantes das equipes diretivas das escolas participaram de encontros das **Tertúlias** realizados pela UNIPAMPA, além de colaborar e participar das atividades e dos encontros desenvolvidos pelas(os) orientadoras(es) de estudos da escola onde trabalham.

A coordenação, formadoras(es) e/ou colaboradoras(es) da UNIPAMPA participaram de três encontros de formação, nos quais foram promovidos diálogos sobre interdisciplinaridade, metodologia de projetos, seminário integrado, educação politécnica e avaliação. Também foram discutidas questões sobre o curso, realizados encaminhamentos e oferecidos subsídios teórico-práticos para a formação nas CRE's e escolas. Na última **Tertúlia**, da qual participaram formadoras(es) regionais, o curso foi avaliado junto à coordenação do projeto. A SEDUC/RS (gestão 2015-2018), apesar de incumbida em garantir o deslocamento e o pagamento de diárias das(os) formadoras(es) regionais, orientadoras(es) de estudos e diretoras(es) de escolas, desempenhou parcialmente - e com atrasos - essa responsabilidade, pois não conseguiu pagar o pró-labore.

Dito isso, colocamos que este texto foi organizado metodologicamente com

base na abordagem do ciclo de políticas formulada pelo sociólogo Stephen Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994) e discutido por Mainardes (2006), sendo dividido em cinco partes, considerando esta apresentação. Isso porque, em acordo com esses autores, analisamos a política pública como um ciclo contínuo constituído por contextos específicos e inter-relacionados entre si (BATISTA, 2009, p. 23).

Na segunda e terceira partes desse texto, orientamo-nos por três contextos principais constituintes da abordagem do ciclo de políticas. Apresentaremos o **contexto de influência** do exercício de práticas pedagógicas, com abordagens interdisciplinares, seguido do **contexto da produção dos textos da política**, nos quais nos fundamentamos para planejar e teorizar o trabalho interdisciplinar, realizado no Projeto de Extensão da UNIPAMPA **Tertúlias Pedagógicas do Pampa**. Por seguinte, detalharemos a atividade pedagógica que desenvolvemos em dois encontros do Projeto, com intenção de promover reflexões sobre interdisciplinaridade e metodologia de projetos.

Na quarta parte do texto, relataremos as atividades promovidas no **contexto da prática**, faceta política na qual as(os) professoras(es) exercem um papel ativo durante o processo de implementação dos textos da política, durante dois encontros do **Tertúlias** e, na última parte do texto, teceremos reflexões sobre a política de formação de professoras(es) no Brasil.

2. CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA DA POLÍTICA E DE PRODUÇÃO DO TEXTO DA POLÍTICA

Ball (1994) propôs, inicialmente, o ciclo da política constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto de produção de texto e o contexto da prática da política. Posteriormente, acrescentou mais dois contextos, que não utilizaremos neste texto: o contexto dos resultados e/ou efeitos e o contexto de estratégia política. Mainardes (2006), a partir de Ball (1994), compreende que o contexto de influência da política é o contexto no qual as políticas públicas são iniciadas e redes de pessoas, dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo, com diferentes interesses, disputam para influenciar o significado e definir finalidades sociais da educação. Considera, ainda que os textos da política são "textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc." (MAINARDES, 2006, p.52). Deste modo, nesta parte do texto, no tocante à influência da política, trataremos sobre abordagens curriculares interdisciplinares na formação de professores(as) e nos textos da política que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Básica (BRASIL, 2013) e para formação de professores(as) (BRASIL, 2015; 2015b).

Conforme colocado por Mainardes (2006), a partir de Ball (1994), o contexto de influência se desenvolve quando as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que os grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação. Sobre isso,

acrescentamos ainda a necessidade de não perder o horizonte do que se quer transformar socialmente com a implementação da(s) política(s) ordenadas nos normativos institucionais. Ainda nos dizeres de Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 433), “[...] os textos de políticas não são simplesmente recebidos e implementados, mas, ao contrário, dentro da arena da prática estão sujeitos à interpretação e recriação”.

A abordagem interdisciplinar está ordenada nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (BRASIL, 2013) e nas Metas 3 e 4 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), que orientam para o incentivo de **"práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares** estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em diferentes dimensões" (IBIDEM. Grifo nosso). Também a formação continuada de professores e demais profissionais da educação integra as Metas 4, 5, 7, 12 e 16 do referido Plano (IBIDEM), com incentivo à articulação universidade-escola.

A vivência do trabalho coletivo interdisciplinar e o desenvolvimento de sólida formação teórico-prática e interdisciplinar, igualmente integra as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, por meio do Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015 (BRASIL, 2015) e da Resolução CP/CNE nº 2, de 01 de julho de 2015 (IDEM, 2015b). No Parecer mencionado, destacamos a importância da “vivência da gestão democrática, o compromisso social, político e ético com projeto emancipador e transformador das relações sociais”, assim como a “vivência do **trabalho coletivo e interdisciplinar, de forma problematizadora**. Tais concepções articulam as diretrizes, definições, metas e estratégias do PNE e, desse modo, devem ser basilares para as diretrizes nacionais para a valorização dos profissionais da educação” (BRASIL, 2015b, p.7-8. Grifo nosso).

Nesse contexto, o curso de formação continuada de professoras(es) do Ensino Médio proporcionado pelo **Tertúlias** foi uma ação de extensão vinculada ao Comitê Gestor de Formação Continuada da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), em reivindicação das(os) professoras(es), orientadoras(es) de estudos e formadoras(es) regionais, para cultivar o vínculo das(os) profissionais da educação que participaram dos encontros de formação continuada do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), realizados na primeira e segunda etapas, nos anos de 2014 e 2015. Na proposta inicial do PNEM havia perspectiva de realização de uma terceira etapa, contudo, até o final do mês de abril de 2017, essa não foi viabilizada pelo Ministério da Educação, estando sem definições até então.

Em resposta à exigência mencionada e para garantir a continuidade da formação continuada das(os) professoras(es) de Ensino Médio, foi proposto e desenvolvido o referido Projeto de extensão **Tertúlias**, onde realizamos atividades de formação acadêmico-profissional com professoras(es) das CREs, com foco na Interdisciplinaridade e na Metodologia de Projetos. Participaram da formação 111 professoras(es) denominadas(os) orientadoras(es) de estudos, e quatro representantes das referidas CREs, denominadas(os) formadoras(es) regionais, que

mediaram e multiplicaram essa formação em suas coordenadorias ou escolas, totalizando aproximadamente 2.649 pessoas envolvidas na formação. As condições que propiciaram nossa participação neste Projeto e seus desdobramentos é o que explicitaremos na próxima parte deste texto.

3. CONTEXTO DA PRÁTICA DA POLÍTICA

Ao analisarmos o contexto da prática da política, recorremos a Mainardes (2006, p. 50) ao expressar que “O contexto da prática pode ser considerado um microprocesso político. Neste contexto, pode-se identificar a existência de um contexto de influência, de um contexto de produção de texto (escrito ou não) e de um contexto da prática”.

O contexto da prática da política faz parte do processo de construção de políticas públicas, que para Mainardes (2006, p. 53) - com base em Ball e Bowe (1992) - é “onde a política está sujeita à interpretação e recriação” e onde (...) “produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”, pois podem ser recriadas e interpretadas diferentemente, uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos.

Neste sentido, a análise do contexto da prática da política - materializada pelo **Tertúlias** - será aprofundada posteriormente tendo referência as questões apresentadas por Mainardes (2006, p.67-68), que compreendem a percepção, análise e reflexão sobre:

- 1 - Como a política foi recebida? Como está sendo implementada?
- 2 - Como os professores, diretores, pedagogos e demais envolvidos interpretam os textos? Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a concretização da política? Há variações no modo pelo qual o texto é interpretado, nos diferentes espaços observados na pesquisa?
- 3 - Há evidências de resistência individual ou coletiva?
- 4 - Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de pressão? E suporte?
- 5 - Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da política e autores dos textos da política?
- 6 - Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Como os professores e demais profissionais lidam com elas? Há a reprodução ou criação de desigualdades?
- 7 - Como são as relações de poder dentro do contexto da prática (escola, por exemplo) e no relacionamento dos profissionais que atuam na escola com os órgãos educacionais oficiais e dirigentes educacionais? Há formas de opressão, mecanismos de pressão, silenciamentos? Há espaços de vivências democráticas e emancipatórias?
- 8 - O contexto da prática tem influenciado o contexto da produção do texto?

Assim, quanto à forma com que a política do **Tertúlias** foi recebida e implementada, podemos afirmar que esta foi acolhida, pela Universidade Federal executora do Projeto, como um grande desafio e oportunidade. Desafio no sentido

de administrar questões financeiras para garantir a realização da formação, sem contar com os recursos do PNEM que eram disponibilizados pelo Governo Federal e, oportunidade por possibilitar que a Universidade reafirmasse seu compromisso com a formação continuada de professoras(es) e com o desenvolvimento regional, considerando que está expresso em seu Projeto de Desenvolvimento Institucional (UNIPAMPA, 2013, p.14), que a Instituição tem a missão de “promover a educação superior de qualidade, com vistas à formação de sujeitos comprometidos e capacitados a atuarem em prol do desenvolvimento regional, nacional e internacional”.

Noutra perspectiva, as(os) professoras(es) participantes da formação e as CREs receberam o projeto do **Tertúlias** com expectativas e curiosidade, pois embora desejassem e tivessem solicitado a continuidade da formação do PNEM, eles tinham dúvidas sobre como seria realizado o Projeto, principalmente em relação à metodologia e ao financiamento da formação, haja vista que no PNEM as(os) professoras(es) participantes da formação recebiam bolsas de incentivo pagas pelo Governo Federal e que no **Tertúlias** não haveria aporte financeiro para manutenção do pagamento destas bolsas.

Portanto, para implementação da política, as diretrizes propostas pelo Governo Federal e pelo Comitê Estadual do PNEM foram seguidas, mas algumas tiveram que ser alteradas e adaptadas para garantir que pudessem se efetivar no contexto da prática, como por exemplo, a participação das(os) professoras(es) sem o pagamento de bolsas, o que provocou inicialmente, certa resistência por parte das(os) professoras(es) e diretoras(es) de escolas. Outra questão problemática enfrentada pelas escolas para efetivar a política, refere-se à utilização da hora-atividade da(o) docente para a realização da formação, pois, as escolas têm dificuldade em garantir, efetivamente, o cumprimento da hora-atividade do(a) professor(a) na escola.

No entanto, essas resistências e dificuldades iniciais foram superadas pela inserção das(os) professoras(es) na política proposta e pelo reconhecimento do potencial de (re)interpretação e atuação no contexto da prática que a política possibilita, pois um dos objetivos do **Tertúlias** é justamente possibilitar a retomada das vozes das escolas, das(os) docentes e discentes, como novos protagonistas. Assim, ao longo da formação foram oportunizados espaços dialógicos tanto para a discussão temática, quanto para reflexão coletiva sobre as dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas e problemas enfrentados. Nestes espaços dialógicos, as decisões, suportes e ações definidas levaram em consideração tanto as diretrizes do Comitê Estadual do PNEM, da SEDUC/RS, quanto às necessidades das(os) professoras(es) e escolas participantes.

No que se refere às contradições, conflitos, dificuldades e tensões, em nossa percepção, cremos que uma das principais problemáticas do **Tertúlias**, concentra-se na orientação para que a formação docente ocorra durante a hora-atividade das(os) professoras(es) no próprio local de trabalho, sendo assim a escola assumiria seu espaço de estudo também pelos(as) docentes. Entretanto, na prática foi de difícil implementação, pois há sobrecarga no trabalho docente e as escolas têm dificuldade

de reuni-los em um mesmo horário para participarem da formação, sem que isso implique em prejuízo para o cumprimento da carga-horária e dias letivos. Assim, isso se constituiu em um grande desafio/problema, fazendo com que, em algumas escolas, a formação ocorresse aos sábados ou em outros horários alternativos. Contudo, essa foi uma deliberação do Comitê Estadual do PNEM que precisou ser seguida, mesmo que no contexto da prática fosse (re)interpretada e adaptada. Neste contexto, reconhecemos assim como Freitas (2004, p.90) que:

A luta pela definição de uma política global de formação dos profissionais da educação, visando à sua profissionalização e valorização, é condição indispensável para a definição de políticas educacionais que buscam construir, de forma prioritária, novas relações educacionais no campo da escola, da formação e da educação. Essa política global deve contemplar em condições de igualdade a sólida formação inicial no campo da educação, condições de trabalho, salário e carreira digna e a formação continuada como um direito dos professores e obrigação do Estado e das instituições contratantes.

Sendo assim, a formação de professoras(es), assim como a educação “é concebida como uma prática social e um processo lógico de emancipação” (VEIGA, 2002, p. 82), em que a resistência e a luta são necessárias, pois as relações de poder, embora existentes, não devem ser definidoras ou balizadoras da formação. Em contraposição aos silenciamentos, o **Tertúlias** propõe o diálogo, o descortinamento e transformação da realidade pelos e com os sujeitos.

Uma das expressões que frequentemente foi utilizada pelas(os) professoras(es), principalmente quando estavam socializando suas práticas ou avaliando a formação era “empoderamento” na perspectiva de transformação (FREIRE & SHOR, 1986). O empoderamento das(os) docentes e escolas ao longo da formação foi exaltado por elas(es), como uma das principais contribuições da implementação prática da política, pois possibilitou a elas(es) a vivência de espaços democráticos, dialógicos e emancipatórios, onde tiveram seus saberes e fazeres valorizados; seu protagonismo incentivado e suas esperanças revigoradas, reconhecendo-se não como meros reprodutores e implementadores da política, mas como autoras(es) dessa.

Nesse sentido, temos a esperança de que o contexto da prática influencie o contexto da produção do texto e que esse possa traduzir a realidade para transformá-la, viabilizando a produção de políticas de formação de professoras(es) que construam novas significações e que possam (talvez), serem mais potentes para as(os) docentes que estão nas escolas e as(os) que nela irão atuar.

4. O TRABALHO INTERDISCIPLINAR NO TERTÚLIAS PEDAGÓGICAS DO PAMPA

Especificando sobre o trabalho interdisciplinar desenvolvido no **Tertúlias Pedagógicas do Pampa**, contextualizamos que, de agosto de 2010 a abril de 2013, desenvolvemos práticas educativas integradas e interdisciplinares em curso de formação de professoras(es) organizado por área do conhecimento. Desafiarmo-nos

ao exercício de proporcionar espaços de construção de conhecimento onde se articularam professoras(es) diplomadas(os) em diferentes licenciaturas e a problematizar e construir conhecimentos e saberes, tendo a interdisciplinaridade como princípio de organização e desenvolvimento curricular.

Além disso – tendo trabalhado, de 2012 a 2015, na gestão da Universidade Federal do Pampa, Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), constituída por 10 unidades acadêmicas - o estudo de documentos oficiais, realizado em coletivos constituídos por comissões de cursos de licenciaturas e bacharelado, organizados por área do conhecimento e, as discussões e dialogadas com outras(os) professoras(es) representantes de diversas IFES, proporcionou-nos experiências prático-teóricas, como a participação no Grupo de Trabalho das Licenciaturas Interdisciplinares nomeado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2014b), com o objetivo de elaborar referenciais nacionais orientadores de licenciaturas organizadas por grandes áreas de conhecimento. Experiências essas que nos apoiaram para mediar os trabalhos formativos nos encontros do **Tertúlias**.

Em atividades desenvolvidas no **Tertúlias**, organizamos nossa intervenção em momentos pedagógicos que envolveram o contexto da prática de formação docente, em que realizamos atividades com foco na Interdisciplinaridade e na Metodologia de Projetos. Em uma perspectiva interdisciplinar, buscamos oportunizar a produção e a socialização de relatos de experiência e/ou propostas de estratégias de ensinagem (ANASTASIOU, ALVES, 2012) para o exercício da interdisciplinaridade, a fim de colaborar com a qualificação da gestão e do saber-fazer educacional.

Pautadas na compreensão de que conhecimento é (re)construído pelas pessoas na sua relação com as outras e com o mundo (FREIRE, 1979, VASCONCELLOS, 1992), planejamos práticas educativas considerando os momentos pedagógicos, da metodologia dialética proposta por Vasconcellos (1992): a mobilização, a construção e elaboração da síntese do conhecimento. Inter-relacionados, na circularidade ação-reflexão-ação, esses momentos pedagógicos são importantes, pois, possibilitam um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência que, em nossa compreensão, inscreve-a como ponto de partida do processo educativo de caráter libertador, segundo Freire (2011). Situações que são percebidas no reconhecimento das contradições que envolvem as pessoas, aproximando-as dos fatos ao mesmo tempo em que busca levá-las a perceber as injustiças fatalizadas naquilo que lhes acontece.

Para isso, planejamos os seguintes acontecimentos, realizados na sequência dos Momentos:

1°) Mobilização para o conhecimento (síncrise): provocamos a mobilização das(os) participantes a partir do vídeo "Birds on the wires": a história e a música por trás de uma foto (Jarbas Agnelli - TEDxSP, 2009). Com isso, no início da atividade, tivemos a intenção de tornar conhecidas as concepções que as(os) participantes manifestavam sobre a interdisciplinaridade. Neste momento, buscamos instigar provocações e contextualizar a temática, também a partir de seus relatos acerca de trabalhos interdisciplinares anteriormente realizados.

2°) (Re)Construção do conhecimento (análise): buscamos viabilizar o

confronto de conhecimentos, iniciando pelas possibilidades didático-pedagógicas para iniciar um trabalho interdisciplinar na escola, como, por exemplo, a realização de uma pesquisa socioantropológica ou a organização de um projeto por investigação temática (FREIRE, 2011). A pesquisa socioantropológica é uma proposta pedagógica interdisciplinar que estabelece uma associação entre conhecimento escolar e cidadania, com diálogos entre saberes populares e científicos. Um projeto realizado pela investigação temática, como proposto por Freire (2011), é ponto de partida para perceber situações da realidade, num processo educativo que é dialógico e conscientizador na sua metodologia investigativa. Metodologia que, para Freire (IBIDEM), ao mesmo tempo que permite apreender temas geradores proporciona, na tomada de consciência da razão de ser das situações, a inserção crítica dos homens e das mulheres no mundo. A partir dessas propostas de apreensão de temas situacionais para o trabalho interdisciplinar, dialogamos sobre a possibilidade de lançar mãos de outros procedimentos como: diálogos com pessoas da comunidade escolar (funcionários(as), estudantes, comerciantes locais, familiares, professores(as), vizinhos, etc.); expedições de estudos para observação e registros; encontros com envolvidas(os), para explosões de ideias; elaboração de mapas conceituais; organização de unidades de aprendizagem (MORAES e GOMES, 2007); realização de situações-problema; trabalho por projetos seminários, com ou sem uso de ferramentas de Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC).

3°) Elaboração da síntese do conhecimento (síntese): proposição, orientação e assessoramento às(aos) participantes para produção e socialização de relatos de experiência e/ou propostas de estratégias de ensino (ANASTASIOU e ALVES, 2012) para o exercício de trabalhos interdisciplinares nas suas escolas de Educação Básica. Neste momento, frisamos que o registro escrito, sonoro e/ou imagético, produzido no processo de desenvolvimento do trabalho interdisciplinar, juntamente com reflexões provocadas pelos textos teóricos referenciados nas diferentes atividades das **Tertúlias**, subsidiam a produção escrita de resumos expandidos, formato de organização orientado para a teorização dos trabalhos realizados.

A análise dos textos produzidos pelas(os) participantes do **Tertúlias** favoreceu reflexões sobre perspectivas e desafios para o trabalho interdisciplinar na formação de professoras(es), o que mostraremos a seguir.

5. REFLEXÕES FINAIS

Análises, reflexões e questões emergiram da análise da implementação da política de formação continuada de professoras(es), tendo por referência os três contextos do ciclo de políticas de Ball (1994). O contexto da prática foi analisado a partir do Projeto **Tertúlias Pedagógicas do Pampa**, por compreendemos que este ofereceu elementos para a compreensão crítica dos processos de formulação e implementação de políticas de formação de professoras(es) no Brasil. Assim, concebemos a formação como um direito público das(os) professoras(es) e dever do

Estado em ofertá-la conforme a realidade e necessidades destes profissionais, estudantes e escolas.

O **Tertúlias**, como política, propôs a formação e valorização das(os) professoras(es), a ocupação dos espaços formativos institucionalizados e a reivindicação de políticas públicas que garantam a formação continuada a estes profissionais na perspectiva dialógica, interdisciplinar e reflexiva. Assim, a formação continuada enquanto práxis incorpora a realidade educativa, o que, portanto, requer análise, reflexão e a perspectiva de pensar e agir de maneira individual e coletiva em prol de um projeto educativo crítico democrático e dialógico que valorize os saberes e fazeres docentes, tendo como finalidade a melhoria da qualidade social da educação.

Portanto, acreditamos que as políticas de formação de professoras(es) são modificadas por meio de processos de ressignificação, que as recriam a partir de valores, sentidos e experiências, propósitos e interesses dos sujeitos e grupos envolvidos na formação, o que revela a impossibilidade de controle e determinação da direção, efeitos e significados dos textos políticos, bem como dos ideários que influenciam sua produção, implementação e efetivação na prática.

Esta reflexão sobre o trabalho interdisciplinar, a partir do referido Projeto, propiciou-nos vivenciar o verdadeiro sentido do verbo esperar pela educação e pelo trabalho didático-pedagógico realizado pelas(os) docentes da/na Educação Básica ao abordar problemas complexos do cotidiano contemporâneo, com diferentes aportes que induziu diálogos interdisciplinares e trabalhos multidisciplinares. “Esperar é ir atrás, unir-se, não desistir” (BETTO e CORTELLA, 2007, p. 27). Esperar de que o trabalho na perspectiva interdisciplinar oportunize outras vivências de inovação pedagógica e colabore para promover a cultura da participação democrática nas instituições de Educação Básica e Educação Superior, no Rio Grande do Sul.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen.J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992

BALL, Stephen.J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BATISTA, Neusa C. **A formação de conselheiros municipais de educação e a gestão democrática dos sistemas municipais de ensino: uma política pública em ação**. Porto Alegre, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica Parecer CNE/CEB nº 5, de 4 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial**. Brasília, DF, 24 janeiro 2012. Seção 1, p. 10.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução nº 2 de 30 de janeiro de 2012. **Diário Oficial**. Brasília, DF, 31 janeiro 2012. n. 22, Seção 1, p. 20-21

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2013. 562p

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. Portaria nº 11, de 23 de março de 2014. Designa o Grupo de Trabalho das Licenciaturas Interdisciplinares e Similares, para propor à Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação subsídios para o ordenamento dos referidos cursos. **Diário Oficial**. Brasília, DF, 26 março 2014. n. 58, Seção 2, p. 39.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial**. Brasília, DF, 26 junho 2015. Seção 1, p. 13

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial**. Brasília, DF, 02 julho 2015. n. 124, Seção 1, p. 8-12. 2015b.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei Nº 13005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial**. Brasília, DF, 26 junho 2014. Edição Extra. Seção 1, p.1

BETTO, Frei. CORTELLA, Mário Sérgio. **Sobre a esperança**: diálogo. São Paulo: Papirus, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b

FREIRE, Paulo, & SHOR, Ira. **Medo e ousadia**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Helena C. L. de. - **Novas políticas de formação**: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: UNESP, 2004.

MARTINS, Claudete da Silva Lima (coord.). **Projeto de Extensão Tertúlias pedagógicas: curso de formação continuada de professores na perspectiva dialógica**. Cadastrado no sistema de Informação de Projetos de Pesquisa, Ensino e Extensão da Universidade Federal do Pampa. n. 20150929112152.UNIPAMPA, 2014.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 25 jan.2016

MORAES, Roque; GOMES, Vanise. Uma Unidade de Aprendizagem sobre Unidades de Aprendizagem. In: GALIAZZI, Maria do Carmo et al (org.). **Construção Curricular em Rede na Educação em Ciências**: uma aposta de pesquisa na sala de aula. Ijuí: UNIJUÍ, 2007, p. 243-280.

SHIROMA, Eneida O.; CAMPOS, Roselane F.; GARCIA, Rosalba M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em<<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>> Acesso em: 02 fev. 2016.

TAYLOR, S. et al. **Educational policy and the politics of change**. London: Routledge, 1997.

UNIPAMPA. Universidade Federal do Pampa. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014 -2018**. Bagé: UNIPAMPA, 2013. Disponível em <http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/consuni/files/2010/06/Res.-71_2014-PDI.pdf> Acesso em: 1º mai. 2017.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. In: **Revista de Educação AEC**, Brasília, n.83, abril 1992.

VEIGA, Ilma Passos de. Alencastro. **Professor**: tecnólogo do ensino ou agente social?. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Org.). *Formação*

de professores: políticas e debates. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002.

ABSTRACT: In this paper we analyze the implementation of the continued teacher training policy based on the three dimensions of Ball's policy cycle approach: the influence context, the context of the policy text production and the practice context. The practice context of this took place from the Tertúlias Pedagógicas do Pampa, an extension project coordinated by a teacher at the Universidade Federal do Pampa - Campus Bagé, in order to promote the continued teacher training proposed by the Brazilian government Program named Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (2014 and 2015). From questions raised by Mainardes, the members of this project, seeking to promote reflections in Brazilian continued teacher training policy, analyzing the implementation of this policy.

KEYWORDS: educational policy; teacher training; practice context.

CAPÍTULO III

A RELEVÂNCIA DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES POR MEIO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Ana Jéssica Corrêa Santos

A RELEVÂNCIA DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES POR MEIO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Ana Jéssica Corrêa Santos

Universidade de Brasília – UnB

Brasília-DF

RESUMO: Este artigo analisa o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid/Pedagogia na e para a formação do pedagogo e para a melhoria da qualidade da Educação Básica. A pesquisa deu-se na abordagem crítico-dialética numa perspectiva qualitativa de cunho bibliográfico e de campo. Nos resultados constatou-se que contribuiu significativamente para a formação crítica dos pedagogos, apesar de possuir limitações e algumas lacunas no seu desenvolvimento. Por fim, foi possível perceber que o Pibid é um programa que possibilitou a prática de extensão, no desenvolvimento de uma atuação reflexiva, e transformadora frente à docência que assim, conforme as experiências adquiridas no decorrer do Pibid foram possíveis desenvolver em três áreas: pessoal, profissional e organizacional.

PALAVRAS-CHAVE: Pibid; Extensão Universitária; Formação de Professores.

1. INTRODUÇÃO

Considerando o contexto da sociedade atual, em que cada vez mais novas exigências são propostas aos cidadãos, a educação vem desempenhar papel crucial para a construção de uma sociedade consciente e democrática. A universidade, nesse sentido, desempenha papel relevante nesta missão de fomentar e contribuir para a formação de homens e mulheres, e principalmente de apoiar o desenvolvimento humano por meio do ensino pesquisa e extensão.

Nessa perspectiva, a educação é percebida como eixo basilar e fundante do seio da sociedade contemporânea. E para que ela seja uma educação que supra as necessidades da sociedade é preciso considerar alguns elementos imbricados no processo educativo como a função social da escola, a formação inicial e continuada dos (as) professores (as) e o papel deles, os desafios propostos aos professores (as) no processo de ensinar e aprender, a valorização profissional, dentre outros aspectos.

A docência, segundo Tardif (2011, p. 8) é "compreendida como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu 'objeto' de trabalho que é justamente outro ser humano, no modo fundamental da interação humana".

Assim, é inevitável pensar na docência sem fazer referência à formação de professores (as). É nessa perspectiva que este artigo tem por objetivo, relatar criticamente a participação dos bolsistas no Programa Institucional de Bolsas de

Iniciação à Docência - Pibid do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, destacando os resultados da investigação e a importância do programa na perspectiva da extensão universitária.

Faz-se necessário destacar, que ao pensarmos sobre as necessidades de aprendizagens dos (as) estudantes e da própria escola, bem como sobre nossa própria formação, foram lançados questionamentos que nortearam e iluminaram os projetos desenvolvidos, a saber: Qual a importância do PIBID para a formação inicial do (a) pedagogo (a) do Curso de Pedagogia? Quem são os atores sociais responsáveis pela educação escolar? Como articular os saberes construídos no decorrer das disciplinas de curso, com a realidade da escola pública? Quais concepções e teorias da educação poderiam ser utilizadas em sala de aula, com o intuito de proporcionar uma boa construção de conhecimentos sobre o processo de ensinar e aprender na perspectiva da extensão? O Pibid contribui para uma visão dialética numa perspectiva macro?

Essas e outras perguntas, constantemente foram feitas no decorrer de todo o processo de construção deste artigo. Dessa forma, foi possível refletirmos, avaliarmos e transformarmos nossas práticas em sala de aula, resultando na prática da formação como um contínuo processo de busca.

Este texto é originário de uma pesquisa qualitativa de corte crítico-dialético, conforme Kosik (1976) percebe-se que este método trata-se em compreender o fenômeno em suas mais diversas especificidades e múltiplas dimensões a fim de compreender o concreto numa perspectiva qualitativa Gunther (2006, p. 204) afirma que é caracterizada pela “grande flexibilidade e adaptabilidade, em que considera cada problema objeto de uma pesquisa específica para qual são necessários instrumentos e procedimentos específicos”.

Efetivou-se uma revisão bibliográfica sobre o objeto de estudo, a partir da literatura existente escrita sobre a docência e do PIBID buscado por meio de livros, artigos, documentários, periódicos no intuito de compreender mais sobre a temática estudada. Os principais autores foram Tardiff (2011), Libâneo (2004), CAPES (2010), entre outros.

Na pesquisa de campo, observou-se a análise da realidade (campo) e sujeito (bolsistas), sendo ambos indissociáveis, em que cada um tem as suas particularidades, nessa perspectiva, buscando compreender a realidade da prática docente no PIBID e a contribuição desse programa para a futura prática docente. A pesquisa também foi realizada com cinco bolsistas do curso de pedagogia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA que ministravam aulas na Escola da Rede Estadual “Centro de Ensino Y Bacanga”, no Bairro do Fumacê, São Luís.

Neste sentido, primeiramente trataremos algumas explicações sobre o Programa PIBID/Pedagogia. Consequente, destacaremos o Pibid enquanto extensão universitária, refletindo sobre o trabalho docente e as análises. Por fim, explicitaremos nossas considerações finais. Em meio a essas considerações, esperamos contribuir para as discussões sobre a relevância do PIBID para a docência, frente à extensão universitária.

2. SOBRE O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid, da Universidade Federal do Maranhão - UFMA é desenvolvido pelo Ministério da Educação - MEC, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES com o objetivo de corroborar com que os alunos do ensino superior em especial das áreas das licenciaturas, possam vivenciar a experiência de docência, em especial num contexto de escola pública, para o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas, por meio da orientação de um docente da licenciatura e outro docente da escola, visando contribuir para a elevação da qualidade do ensino das escolas públicas de sua região.

Este programa oportuniza aos estudantes das licenciaturas vivenciarem o cotidiano da sala de aula, atuando como docente, em que neste processo, os conhecimentos apreendidos no decorrer da sua formação inicial, deverão ser postos em prática. Oportuniza também, verificar como se apresenta a realidade das escolas e a partir disso, criar mecanismos para tentar minimizar as dificuldades encontradas no sistema público de ensino e de realizar pesquisas sobre o campo educacional.

Nessa perspectiva, ao se deparar com a prática, é necessário ter em vista, que várias são as experiências que este aluno (a) de licenciatura tem em um espaço da área de docência de um espaço para onde convergem as perspectivas, as esperanças e os problemas dos professores orientadores de estágio, dos gestores, dos estudiosos do currículo e das políticas educacionais de outras áreas que trabalham com a formação de professores e que convivem no mesmo momento histórico da educação no País. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 69).

Contextualizando, é importante ressaltar que esse espaço, proporciona que todos os envolvidos, possam trocar sabedorias, dúvidas, buscar a solucionar as dúvidas, como lidar frente à docência e as metodologias a serem utilizadas de forma correta. Portanto, essa vivência de alunos, futuros professores (as), gestores, docentes, profissionais da área da educação, converge para que todos troquem experiências, a fim de possibilitar contribuições para o desempenho desses futuros docentes.

Embora esse local seja retratado como importante para crescimento individual e coletivo é necessário (re) pensar como vem se dando as categorias que envolvem a formação de professores, num contexto histórico, a fim de compreender como se dá essa prática emancipatória e, principalmente, se as políticas públicas em prol da educação, em especial, se o Pibid vem fortalecendo vivências que ajudem o professor (a) a refletir sobre a sua prática relevante para a sociedade.

Assim, ao analisar o Pibid, é importante perceber como ele vem se tornando um programa de suma importância para o campo da licenciatura, principalmente no que tange aos bolsistas e aos alunos (as) do programa, que através deles, é possível traçar metodologias, planejamento, projetos, no intuito tanto de beneficiá-los com desenvolvimento de currículo, onde eles possam aguçar o seu pensamento crítico e também oportunizar com que os futuros professores atuem de maneira transformadora, emancipando assim a sua aprendizagem.

Dessa forma, segundo a CAPES (2010), o programa tem os seguintes objetivos:

Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Nesse sentido, percebe-se que a proposta da Capes é que se tenha a valorização do magistério, incentivando os estudantes que optem pela carreira docente, elevando a qualidade das ações acadêmicas voltadas para a formação inicial de professores (as) nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior, e também por experimentar ações pedagógicas inovadoras, que garantam um aprendizado mais significativo relacionado à sua realidade local.

Assim, ao promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público de ensino, o Pibid, visa promover a superação de dicotomias nesses dois pólos, considerando a promoção de debates e discussões sobre o processo de ensinar e aprender.

3. O PIBID COMO EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

A universidade enquanto instituição formadora de profissionais capazes de ler sua realidade e transformá-la está baseada no tripé do ensino, pesquisa e extensão, e o programa Pibid/Pedagogia, se insere nesse contexto, destacando-se como um projeto de pesquisa que alia o ensino de práticas pedagógicas voltadas ao processo de ensinar e aprender, juntamente com serviços de atendimentos à comunidade, ou seja, a extensão.

Ao propor que os estudantes de Pedagogia atuem em escolas da educação básica, visando a melhoria da qualidade da educação, o Pibid, se promove a articulação integradora da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público.

Assim, vemos que a operacionalização das ações de extensão da UFMA compreende um conjunto de princípios operacionais, que obedecem diretrizes básicas definidas no Plano Nacional de Extensão Universitária, sendo necessário destacar alguns pontos como a necessária e obrigatória articulação da extensão com o ensino e a pesquisa, de forma institucionalizada; interprofissionalidade, como interação de modelos e conceitos complementares, de material analítico e de

metodologias, buscando uma consistência teórica e operacional que estruture o trabalho dos profissionais; relação bilateral com a comunidade externa, com troca de saberes e aplicação de metodologias participativas e, como consequência, a democratização do conhecimento, a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade e uma produção resultante do conforto com a realidade; atuação social articulada aos movimentos sociais, priorizando ações que visem o desenvolvimento regional e nacional e, especialmente, a superação das atuais condições de desigualdade e exclusão existentes no Brasil; um processo de avaliação permanente.

Todo o conhecimento produzido no âmbito do Pibid, deve necessariamente possuir intenções de transformar a realidade social, intervindo em suas deficiências e não se limitando apenas à formação dos alunos regulares daquela instituição. É nesse sentido, que deve se configurar a relação do Pibid com a extensão universitária.

No contexto da atual sociedade em que vivemos, diversas são as exigências propostas aos profissionais, principalmente os profissionais da educação. Dessa forma, o instruir como afirma Tardif (2011, p. 7) vem-se constituindo, progressivamente, numa dimensão integrante da cultura da modernidade, sem falar de seus importantes impactos sobre a economia e os demais aspectos da vida coletiva, sobretudo políticos, tanto é verdade que o conceito moderno de cidadania é impensável sem o de instrução.

A importância do ato de instruir e conseqüentemente da docência são perceptíveis principalmente quando observamos as constantes lutas pela melhoria na qualidade da educação, de melhores salários para os (as) professores (as), de uma escola mais justa e democrática que garanta a entrada e permanência de crianças e jovens na escola.

Dessa forma precisamos compreender o processo educativo numa perspectiva macro, analisando os diferentes aspectos do sistema educacional como Tardif revela (2011, p. 22), "os agentes escolares constituem portanto, hoje, tanto por causa de seu número, como de sua função, uma das principais peças da economia das sociedades modernas avançadas" e para que nossa sociedade avance é imperativo para Tardif (2011, p. 24) que o "estudo da docência se situe no contexto mais amplo da análise do trabalho dos professores e, mais amplamente, do trabalho escolar".

Em suma, podemos afirmar que para Tardif (2011, p.25), apesar dos numerosos debates travados pelos profissionais da educação, na busca de melhorias para a qualidade do ensino, "pode-se dizer que a escola e o ensino têm sido historicamente invadidos e continuam ainda a sê-lo, por modelos de gestão e de educação industrial e de outras organizações econômicas hegemônicas".

Sendo assim, é necessário analisar de que forma as atividades do Pibid vem se contrapor aos postulados hegemônicos colocados pelo sistema econômico por meio do Estado, a fim de produzir uma visão crítica em relação ao sistema educacional e de acordo com Silva, Xavier e Cruz (2012, pag. 4) afirmam que o trabalho pedagógico

Demonstram que a produção de objetivações no trabalho pedagógico - salário, organização de tempo e espaço, etc. - evidencia uma relação contraditória da prática pedagógica, dirigida à criação, à busca de soluções e alternativas, que desautoriza a absolutização da alienação no espaço de trabalho, não obstante os limites da estrutura social, que constitui o próprio terreno da escolha de alternativas, uma vez que as estruturas sociais impõem limites à práxis humana sem, contudo, determinar os próprios agires.

Assim, a fim de superar tais modelos hegemônicos de educação, propõe-se um trabalho docente sólido que contemple discussões e reflexões sobre o planejamento participativo, organização espaço-temporal, critérios de avaliação, aspectos que norteiem as concepções do (a) professor (a), principalmente, que se tenha mudanças efetivas nas políticas públicas de modo a não reproduzir modelos industriais e para isso seria necessário mudar o tipo de atuação que o Estado na formulação de políticas educacionais efetuadas por ele.

Percebe-se que o docente tem um grande papel a ser desempenhado na vida dos alunos, podendo desencadear um rumo de emancipação ou não para a vida de seus alunos. Diante disso, busca-se Giroux (1997, p. 28), para retratar essa realidade

o papel que os professores e os administradores poderiam desempenhar como intelectuais transformadores que desenvolvem pedagogias contra-hegemônicas que não apenas fortalecem os estudantes ao dar-lhe o conhecimento e habilidades sociais necessários para poderem funcionar na sociedade mais ampla como agentes críticos, mas também educam-nos para a ação transformadora.

Sendo assim, observamos que os (as) professores (as) podem atuar de forma crítica, transformadora com o objetivo de mudar o sistema vigente, ou seja, de modelo hegemônicos, por isso, o profissional tem de fazer a diferença, e de acordo com a prática do (a) professor (a) podemos caracterizá-lo por ser um docente tradicional ou transformador, pois, o ser humano torna-se aquilo que faz.

Nesse sentido, buscamos em Freire (1996), os saberes que se fazem necessários à essa prática, onde destacamos: a rigidez metódica, a pesquisa, o respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporeificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo, rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e a assunção da identidade cultural, consciência do inacabamento, reconhecimento do ser condicionado, respeito à autonomia do ser do educando, bom-senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educandos, apreensão da realidade, alegria e esperança, convicção de que a mudança é possível, curiosidade, segurança, competência profissional e generosidade, comprometimento, compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade e autoridade, tomada de consciência de decisões, saber escutar, reconhecer que a educação é ideológica, disponibilidade para o diálogo, querer bem aos educandos, dentre outras vários saberes, que podem ser reformulados e/ou até mesmo

complementados a partir da realidade de cada localidade, cada sala de aula, cada estudante.

Nesse sentido, a formação é um processo que tem início, mas não tem fim, ou seja, é necessário que o (a) professor (a) esteja em constante atualização e renovação de seus conhecimentos e teorias. Isso não equivale dizer, que essa formação visa o acúmulo de seminários, cursos, eventos voltados para área, mas na verdade, que seja feita a articulação desses conhecimentos apreendidos com a sua realidade, ou seja, que esse conhecimento sirva para um desenvolvimento, desempenhando uma atuação em seu campo de trabalho de forma concreta, que seja colocado em prática e que isso beneficie outras pessoas envolvidas no contexto.

Percebemos que a formação inicial, necessita ter uma base consolidada, para desenvolver trabalhos de modo que reflita em uma prática crítica, concorrendo assim, vencer desafios nesse mundo contemporâneo, que a cada dia vem nos exigindo o aperfeiçoamento das teorias e que através delas, possam possibilitar uma mudança na vida dos atores envolvidos.

Mas fazer parte do cotidiano do (a) professor (a), em que muitos ainda não se deram conta dessa realidade, onde alguns se julgam como detentores do saber e, simplesmente por ter concluído um curso superior, não precisa mais ampliar os seus conhecimentos, sendo importante adequar estas informações com a realidade na qual vivemos, sendo necessário que o docente, esteja permanentemente se atualizando e fazendo dessa constante aprendizagem uma análise sobre as suas práticas, além de verificar como está se fazendo presente na vida dos alunos.

Dessa maneira, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid, veio com o intuito de servir de base para a formação inicial dos (as) alunos (as) da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, em específico ao Curso de Pedagogia, pois, através da inserção deste programa, possibilitou aos (as) alunos (as) ingressantes a probabilidade de relacionar a teoria adquirida no decorrer da sua formação na Universidade com a prática de sala de aula, tendo em vista, que através desta oportunidade o (a) bolsista aprender a desenvolver habilidades e/ou mecanismos para ativar metodologias que possam cuidar da melhor forma o processo de ensino-aprendizagem ocorrido nas escolas, além do que é uma forma de inserir meios didáticos de caráter inovador, desencadeando assim, uma melhor atuação futuramente em seu campo de atuação.

4. ANÁLISES E DISCUSSÕES

Ao se fazer a análise das contribuições do Pibid para a formação inicial dos educandos do curso de Pedagogia, necessariamente precisa-se relatar algumas experiências mais significativas, destacando aspectos relevantes do desenvolvimento e culminância do programa.

É preciso considerar alguns aspectos do decurso do projeto analisando e relacionado ao tempo, espaço, estrutura física da instituição concedente, características da comunidade interna, os fundamentos da instituição,

planejamento, organização da ação educativa, acompanhamento e registro das atividades desenvolvidas, dentre outros através do qual foi possível perceber. Assim, os projetos foram desenvolvidos por dez bolsistas, que realizavam os referidos projetos no contra turno de aula dos educandos, a partir de diferentes projetos de intervenção.

As primeiras atividades no Pibid foram referentes às orientações, reflexões e discussões realizadas em sala de aula, da própria universidade, onde se propôs a discutir questionar as concepções de formação inicial e continuada de professores (as), bem como as concepções de currículo, de educação, de escola, de ensino e aprendizagem, dentre outras temáticas que nos ajudaram a fazer uma relação com a prática pedagógica dos bolsistas em cada escola concedente.

Assim, propomos aquilo que Freire (2011, p. 127) chama de práxis pedagógica, em que segundo o referido autor, a mesma vem sendo concebida como "reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade", em que buscamos a todo o momento pensar sobre nossa própria prática, transformando as necessidades do processo de ensinar e aprender em desafios constantes para o aprimoramento do trabalho pedagógico enquanto educadoras.

Ainda segundo Freire, (2011, p. 109) buscamos no conceito de diálogo, as possibilidades de traçar o "caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens", pois ao perceber-se que uma das necessidades dos educandos da escola onde o projeto foi desenvolvido, referia-se a tirar a timidez de alguns alunos, além de estimular a sua oralidade.

Foi possível perceber que a experiência vivenciada ao discente do curso de Pedagogia proporcionou com os mesmos conhecesse a realidade da escola pública, a fim de ter uma visão reflexiva sobre a educação, sendo assim, tornou-se necessário a prática dos aportes teóricos nos momentos destinados em sala de aula, propiciando uma aprendizagem significativa e que os conteúdos ministrados fossem relevantes no seu contexto social, fazendo com que o (a) alunos inserisse na sociedade e que por esse viés, forme-se estudantes críticos.

Vale ressaltar também que por meio do Pibid, foi possível conhecer mais de perto a realidade escolar, concorrendo assim, para o desenvolvimento das teorias apreendidas na universidade e dessa forma, contribuir de forma positiva para a elevação da educação da comunidade escolar. Sendo que ela não é somente beneficiada, mas também contribui para a aprendizagem do universitário, concorrendo para a estimulação pela busca de novos saberes, ou seja, através dessa interação é promovida a troca de conhecimentos entre comunidade e academia.

Foi possível também interligar as atividades do projeto com as pesquisas da área acadêmica, visando aprofundar os conhecimentos da área educacional e investigar alguns "porquês", em determinadas situações, sendo que através de realizações da mesma, se torna papel determinante para formar opiniões, bem como, conhecer mais profundamente alguns problemas do campo educacional.

Ressalta-se que teve grande relevância para os (as) acadêmicos do Curso, pois, proporcionou a ele (a) desempenhar várias atividades, como: conhecer o aluno, se apropriar do conteúdo ministrado em sala de aula com mais facilidade, saber

organizar o planejamento pedagógico, além de buscar problematizar, fazer com que haja a reflexão, promovendo a dialética entre a teoria e a prática, valorizando a prática profissional como momento de construção e ampliação do conhecimento.

A partir dessa oportunidade vivenciada na escola referida, possibilitou aos bolsistas, compreender de perto a realidade da escola pública, construindo assim, uma percepção crítica, além de ocasionar a ampliação dos conhecimentos teóricos, através das vivências e experiência passadas em sala de aula, assim sendo, precisa-se que esteja sempre em busca de novas experiências e saberes e, que para que isso aconteça, uma das formas mais eficazes e eficientes, ocorre através da busca de novos conhecimentos, pois, vem se constituir de uma ferramenta mais decisiva na atualidade.

Enfatiza-se que apesar de todas essas contribuições é necessário refletir se esta experiência não se reduz somente a uma perspectiva e experiência em uma “sala”, conforme afirmam Silva, Xavier e Cruz (2012) sendo necessário perpassar essa experiência e se totalizar a uma leitura de um mundo totalizado, verificando quais são as práticas de gestão adotadas pelas escolas, qual a perspectiva de docência adotada tanto pelos bolsistas quanto pelos professores, qual a construção de autonomia que vem se formando nos sujeitos, por fim, para se pensar numa contribuição de uma política é necessário não somente viabilizar experiências didáticas, mas acima de tudo que se proporcione, uma visão e compreensão de todo um sistema educacional e quais são os interesses antagônicos entre uma classe de profissionais e o Estado.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse sentido, ao analisar a relevância do Pibid contribuiu significativamente para a formação dos bolsistas, na medida em que os (as) bolsistas conseguiam articular os diferentes saberes construídos no decorrer de sua formação e no próprio grupo de estudo do programa, a sua ação pedagógica em sala de aula.

Dessa forma, a aplicação da teoria conseguiu na sua experiência como docentes, refletir e (re) construir, instrumentos metodológicos, de avaliação, recursos didáticos, planos de aula, dentre outros. Além dessas aprendizagens, foi possível perceber também, como se dá a própria dinâmica da escola, pois ao participar das atividades curriculares da escola, puderam compreender as relações existentes entre os gestores, professores e estudantes.

Percebe-se que através do Pibid possibilitou aos acadêmicos o desenvolvimento de várias habilidades, dentre elas: posturas de observação do cotidiano da sala de aula, planejamento, apreensão de algumas competências, sendo estas, essenciais para preparar os futuros docentes a terem uma prática reflexiva, crítica e transformadora, ressalta-se que possibilitou de acordo com Barreiro (2006, p. 102), uma futura atuação docente, de forma que pudesse se adequar realidade, em que o “professor diferente, capaz de se ajustar às novas realidades da sociedade, do conhecimento, dos meios de comunicação e

informação, dos alunos e dos diversos universos culturais”, sendo assim, estimulando que o docente se adeque aos conteúdos escolares a realidade do aluno.

Também percebeu-se algumas delimitações acerca dessa política pública, pois tem o objetivo maior de somente inserir os bolsistas em sala de aula, entretanto, não possibilitou uma visão macro das relações que perpassam pela escola, ou seja, o conhecimento da gestão educacional, geralmente o bolsista tem acesso somente a uma turma o que dificulta a compreensão e relações internas da escola. Isso nos leva a refletir que se apresenta com um vínculo frágil no sentido de não proporcionar aos alunos uma visão e compreensão do todo.

Referente aos estudantes da escola, observa-se que após a execução do projeto de leitura e de escrita, proporcionado pelo Pibid na escola, percebeu-se que alguns obstáculos referentes à leitura e a escrita foram sanados, por intermédio da realização de várias atividades, como: exposição e explicação de vários gêneros textuais, leituras e debates sobre temas atuais, leitura de poesias, contos, poemas e literatura infantil, além de incentivos para a produção textual. Com isso, concluiu-se que as crianças desenvolveram o gosto pela leitura, aumentaram o seu vocabulário, conseguiram ler e escrever com mais facilidade e estimulou-se a criatividade. Houve também a ampliação dos conhecimentos gerais e através da literatura possibilitou o desenvolvimento e estimulação de ideias, ajudando a formar cidadãos conscientes e críticos, traçando assim, um caminho para a transformação social.

Por meio do Pibid, o desenvolvimento deste, no Curso de Pedagogia, vem ser de grande valia, tanto no que se refere à experiência vivenciada, possibilitando assim, ter a percepção da realidade da escola pública, além de pôr em prática conhecimentos acumulados no decorrer do curso e, contribuir de forma significativa para o nosso currículo, proporcionando a abertura de novas oportunidades, porém o programa apresenta também as suas limitações no sentido de não viabilizar que todos os alunos de licenciatura tenham essa mesma oportunidade, tendo em vista, que o aluno da graduação consegue participar por meio de um processo seletivo que tem vagas limitadas, bem como, necessita-se que o Pibid reflita as suas ações para além da sala de aula, no sentido, de proporcionar discussões que fomentem a valorização dos profissionais num sentido crítico da sua atuação para que de fato possa romper com posturas tradicionais e que essa política não sirva somente para proporcionar a vivência de sala de aula, mas que os bolsistas ao concluírem o tempo no programa saiam tendo uma visão ampla do sistema educacional e do seu papel importante para mudanças efetivas na sociedade

Por fim, percebemos que o programa apresenta algumas lacunas como a de não viabilizar aos bolsistas a terem uma compreensão de ver o docente como uma categoria que tem fundamental importância na sociedade, e também não propicia a eles uma visão histórica do que é ser docente na sociedade contemporânea levando-se em conta uma visão holística sobre os desafios a serem enfrentados de forma emancipatória. Apesar dessas ponderações observamos que o programa contribui para a formação inicial dos (as) graduando (as), incentivando a busca de novos saberes, ou seja, o aperfeiçoamento constante em nossas vidas, além, de possibilitar

desenvolver mecanismos para tentar mudar ou minimizar a realidade da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

BARREIRO, Iraíde de Freitas. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

CAPES. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPibid>> Acesso em: 16 de fev. de 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. .Porto Alegre: Artmed, 1997.

GUNTHER, Hartmut. **Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão?** Pesquisa: Teoria e Pesquisa. Brasília. V.22, n.2, Mai-Ago, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. - (Coleção magistério. 2º grau. Série Formação do Professor).

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Trad. NEVES, Célia; TORÍBIO, Alderico. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Kátia, XAVIER, Lucas e CRUZ, Shirleide. **Políticas para a formação docente: perspectivas do programa institucional de bolsa de iniciação a docência – PIBID**. Anais do X Colóquio Sobre Questões Curriculares & VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo. Belo Horizonte, 2012.

TARDIFF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CAPÍTULO IV

CONTRADIÇÕES INERENTES ÀS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Luiz Carlos Lückmann

CONTRADIÇÕES INERENTES ÀS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Luiz Carlos Lückmann

Universidade do Oeste de Santa Catarina - Área das Humanidades
Joaçaba, SC

RESUMO: No texto, analisa-se algumas contradições inerentes às políticas de formação de professores no Brasil. A obrigatoriedade de formação de nível superior para atuar no magistério da educação básica tem provocado uma corrida às licenciaturas, empreendida por instituições de ensino e em modalidades de oferta as mais diversas, em prejuízo à qualidade dessa formação. Para argumentar nessa direção, optou-se pelo paradigma de investigação qualitativo, de natureza teórica. As fontes e os dados analisados permitiram inferir haver no país uma política de formação de professores caracterizada pela excepcionalidade, pela descontinuidade e sem o amparo de um sistema nacional minimamente articulado e orgânico de educação.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas de formação; modalidades de oferta; diversidade institucional.

1. INTRODUÇÃO

A obrigatoriedade de formação de nível superior para atuar no magistério de educação básica determinada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996), levou à proliferação da oferta de cursos de licenciatura pelo país afora, sem a institucionalização de uma política nacional de formação de professores minimamente articulada e capaz de assegurar a qualidade dessa formação.

Uma das modalidades de oferta de cursos que mais tem crescido nos últimos anos é a do ensino a distância. Dados do Censo da Educação Superior de 2014 (INEP, 2016) revelaram que, de um total de 1.466.635 matrículas realizadas em cursos de licenciatura, 538.952 (36,74%) foram efetuadas pela modalidade a distância. Os dados revelaram ainda que 81,6% dessas matrículas ocorreram, preponderantemente, em instituições privadas de ensino superior.

A Lei nº 11.502/2007 (BRASIL, 2007a), cujo teor responsabiliza a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelas políticas e programas de formação inicial e continuada de professores da educação básica, somada ao Decreto nº 6.755/2009 (BRASIL, 2009), que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, são dúbios em suas orientações. Ao mesmo tempo em que seus dispositivos recomendam que a formação inicial de profissionais do magistério se dê, preferencialmente, pela modalidade do ensino presencial e em instituições públicas de ensino superior (Decreto nº 6.755/2009, artigos 3º e 9º), também admitem que

essa mesma formação aconteça, de forma conjugada, com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância e por meio de instituições privadas (Lei nº 11.502/2007, art.1º, § 2º).

Se a preferência na formação de professores deve ser a realizada pela via do ensino presencial, como explicar, nos últimos anos, o forte crescimento das matrículas em cursos de licenciatura ofertados pela modalidade a distância? Se o atendimento às necessidades de formação de profissionais do magistério da educação básica deva ser feito, preferencialmente, por instituições públicas de educação superior, por que se permite a coexistência desproporcional dessas instituições com outras do setor privado?

Para contribuir com a discussão e com a intenção de buscar algumas respostas às indagações, optou-se por empreender um estudo de natureza qualitativa, seguindo o percurso metodológico de um estudo de perfil teórico, fundamentado em fontes bibliográfica e documental. Iniciou-se pela análise de pressupostos que, de algum modo, marcaram as reformas educacionais dos anos de 1990 e 2000, para, num segundo momento, analisar as implicações dessas reformas nas políticas de formação dos profissionais do magistério da educação básica. Por último, já com o intuito de contribuir com o debate, são apresentados alguns contrapontos às políticas de formação de professores que aí estão, analisando contradições, algumas delas presentes nos próprios textos regulatórios, outras evidenciadas pela materialidade dos números oficiais.

2. PRESSUPOSTOS E IMPLICAÇÕES DAS REFORMAS EDUCACIONAIS NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As reformas educacionais processadas nos anos 1990 e 2000 trazem as marcas do neoliberalismo, consubstanciado nos documentos publicados por organismos internacionais, cujos escopos recomendam aos países periféricos a procederem a uma série de ajustes estruturais como condição para se integrarem ao novo contexto do capitalismo internacional globalizado (GOERGEN, 2010).

A estratégia adotada passava, num primeiro momento, pelos ajustes do próprio Estado, para, em momentos posteriores, estendê-las a outros setores da sociedade. A reforma implicou na suplantação do Estado do Bem Estar Social, reduzindo-o à condição de Estado Mínimo, tornando os setores tradicionalmente considerados como espaços públicos em mercados ou ‘quase mercados’. Para Barroso (2005, p. 741):

A influência das ideias neoliberais fez-se sentir quer por meio de múltiplas reformas estruturais, de dimensão e amplitude diferentes, destinadas a reduzir a intervenção do Estado na provisão e administração do serviço educativo, quer por meio de retóricas discursivas (dos políticos, dos peritos, dos meios de informação) de crítica ao serviço público estatal e de ‘encorajamento do mercado’.

Na educação, os pressupostos do neoliberalismo materializaram-se nas

reformas educacionais de maior amplitude, em especial aquelas patrocinadas por organismos multilaterais, ainda nos anos 90, com implicações no campo da formulação e execução das políticas públicas do setor. (MARONEZE; LARA, 2009; BARROSO, 2005).

As reformas tiveram o aval de duas conferências promovidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), uma realizada em Jomtien (1990), a outra em Dakar (2000), além de número significativo de documentos publicados por organismos internacionais. Todos colocam como preocupação central a universalização da educação básica e a ampliação das oportunidades de aprendizagem como condição para alavancar o desenvolvimento social dos países periféricos. O investimento na formação e valorização dos profissionais do magistério torna-se uma questão estratégica para se alcançar tamanho desafio.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1998) publicada pela Conferência de Jomtien é incisiva nessa questão ao reconhecer que os responsáveis pela educação, sozinhos, não são capazes de suprir “a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a essa tarefa” (Artigo 7º) e recomenda dividi-la com outros segmentos da sociedade, entre eles o setor privado. No Brasil, o Movimento Todos pela Educação representa esse pensamento.

As orientações da Conferência de Jomtien, assim como de outras conferências mundiais abriram caminhos para a formulação de políticas educacionais, contemplando questões como descentralização, piso salarial, gestão democrática, conselhos escolares, diversificação de instituições formadoras, flexibilização da oferta e abertura para a educação a distância.

É preciso atentar para o que, efetivamente, está em jogo nas recomendações esses organismos. Não se trata de atender à necessidade de se ter uma política de formação e valorização do magistério por si só, mas de adequar essa formação às novas exigências do mundo do trabalho impostas pelo capitalismo internacional. Para Maués (2009, p. 477):

O interesse desses organismos está vinculado à concepção utilitarista da educação, como instrumento que pode promover o crescimento econômico, por meio da formação de ‘capital humano’ que possa servir sobretudo aos interesses do mercado. É nessa lógica que ocorrem as reformas nos sistemas educacionais.

Entre as reformas educacionais dos anos 90, a que mais impactou nas políticas de formação de professores foi a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Ao reconhecer a necessidade de formação superior aos profissionais da educação básica, a LDB estabeleceu, em seu artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade

Observa-se que, ao mesmo tempo em que a LDB aponta para a necessidade de formação de professores de nível superior como requisito para atuar no magistério da educação básica, possibilita, igualmente, que essa formação se dê em instituições de ensino superior de tipologias as mais diversas. Hoje, convivem num mesmo Sistema Nacional de Educação instituições de naturezas pública e privada. As instituições de natureza pública são segmentadas em públicas federais, estaduais e municipais. Por sua vez, as instituições de natureza privada são subtipificadas em comunitárias e em privadas, estas com ou sem fins lucrativos. Já no segmento das comunitárias há aquelas nomeadas como ‘confessionais’, criadas por instituições confessionais, e aquelas nomeadas como sendo ‘comunitárias’, criadas pela iniciativa de entidades da sociedade civil ou pelo poder público municipal local. Há ainda no mesmo Sistema a coexistência entre diferentes formatos institucionais, entre eles, instituições universitárias, centros universitários, faculdades, os institutos, escolas superiores e institutos federais de educação tecnológica.

Dentro desse universo de possibilidades, como fica a questão da formação dos profissionais do magistério da educação básica? Hoje, formam-se professores em todos os formatos institucionais e em todas as modalidades e regimes de oferta possíveis. Convive-se com o ensino presencial e a distância, com cursos noturnos, diurnos, em regime de férias, em regime de finais de semana, de curta duração, assim por diante.

Dourado (2008) observa que essa tem se tornado uma política naturalizada ainda na década de 1990, quando se escancarou as portas para o ensino superior privado, que viu na formação de professores oportunidade de negócio. Hoje, formam-se mais professores em instituições privadas de ensino superior do que em instituições públicas, como revelarão os números mais à frente. O setor privado, definitivamente, vem incluindo as licenciaturas em seus planejamentos como estratégia de captação de recursos, sem comprometimento com a qualidade da formação (SCHEIBE, 2010).

As reformas educacionais que adentraram aos anos 2000, por sua vez, impactaram de forma mais incisiva e positiva nas políticas de formação de professores, algumas delas protagonizadas por entidades científicas, fóruns e sociedade civil, como foram os debates que resultaram nos planos nacionais de educação, na lei que deu novas atribuições à Capes e na resolução que definiu as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores.

O PNE/2001-2010 instituiu a Década da Educação e estabeleceu o regime de colaboração, transferindo responsabilidades da União para Estados, Distrito Federal e Municípios, em sintonia com os princípios da descentralização e da autonomia assegurados pela LDB. Uma de suas metas contemplou, em específico, a formação e valorização do magistério da educação básica. O grande desafio colocado pelo Plano foi o de “alcançar a expansão do atendimento escolar nos diversos níveis de ensino”. Para isso, seria necessário, entre outras prioridades,

“melhorar a formação acadêmica do corpo docente [...], revertendo o quadro atual predominante em boa parte das unidades escolares do país” (INEP, 2004, p. 43). O plano sugere que o sistema possa contar “[...] com um conjunto diversificado de instituições que atendam a diferentes demandas e funções” (p. 43), num claro processo de indução à flexibilidade e à diferenciação da estrutura da educação superior, incluindo as instituições formadoras.

O PNE/2001-2010 foi suplantado pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), vigente no país a partir de março de 2007 (BRASIL, 2007b). O Plano apresenta um conjunto de programas e ações direcionados aos diferentes níveis e modalidades do sistema nacional de educação, contemplando mudanças que vão desde as políticas de financiamento da educação, até as políticas de formação e remuneração de professores. Ao reafirmar “o comprometimento definitivo e determinante da União com a formação de professores para os sistemas públicos de educação básica [...]” (INEP, 2007, p. 16), o PDE inaugura um conjunto de medidas traduzidas em programas e metas, duas delas incidindo nas políticas de formação de professores: a que fez da Universidade Aberta do Brasil (UAB) uma instituição formadora pela via da educação a distância; e a que responsabilizou a Capes pela educação básica.

A UAB foi criada com a finalidade de acelerar e interiorizar a formação inicial e continuada de professores pela modalidade de educação a distância, compartilhando a tarefa com os institutos federais de educação, ciência e tecnologia e as universidades públicas federais e estaduais, em parceria com a União, Estados e Municípios (BRASIL, 2006). Na expectativa do PDE, a UAB seria “o embrião de um futuro sistema nacional público de formação de professores”, capaz de suprir as necessidades de formação em nível superior. (MEC, 2007, p. 16).

A Capes, por sua vez, para além das atribuições tradicionais relativas à Pós-Graduação, passou a subsidiar o MEC na formulação de políticas e no desenvolvimento de programas e ações de suporte à formação de professores (BRASIL, 2007a). A nova atribuição materializou-se com a publicação do Decreto nº 6.755/2009 (BRASIL, 2009), cujo teor instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

O Decreto assume a formação de professores como “compromisso público de Estado” (Art. 2ª), além de defender o princípio da “garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância” (Art. 2º). O texto entende que “o atendimento à necessidade por formação inicial de profissionais do magistério dar-se-á [...] pela ampliação das matrículas oferecidas em cursos de licenciatura e pedagogia pelas instituições públicas de educação superior [...]” (Art. 7º). E conclui que “a formação inicial de profissionais do magistério dará preferência à modalidade presencial”.

Como se observa, tanto a lei de criação da ‘nova Capes’, como o Decreto que institucionaliza a política de formação de professores, dão preferência à formação inicial de docentes pela via do ensino presencial e por instituições públicas de ensino superior. Por outro lado, tal política tem se revelado incapaz de impedir o avanço expressivo dessa formação pela via do ensino a distância, hoje liderado por

instituições privadas de ensino superior. Essa realidade levou Freitas (2007, p. 1206) a afirmar:

Aos estudantes de licenciaturas, oriundos da escola pública, são concedidas bolsas PROUNI, em instituições privadas, em cursos de qualidade nem sempre desejável, ou programas de formação nos polos municipais da Universidade Aberta do Brasil (UAB), intensificando o reforço às IES privadas, em detrimento do acolhimento massivo da juventude nas licenciaturas das instituições públicas.

Tal política é reveladora de uma desigualdade educacional sedimentada na sociedade brasileira. De um lado, estão as instituições universitárias públicas, cujos estudantes possuem melhores condições de estudar e pesquisar em cursos oferecidos, majoritariamente, pela modalidade presencial; de outro, estão as instituições privadas, em grande parte não universitárias, cujos estudantes procuram por cursos de formação oferecidos naquelas modalidades em que possam conciliar estudo e trabalho, como é o caso da educação a distância.

O Plano Nacional de Educação 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), inaugura um novo tempo para as políticas de formação de professores. A meta 15, com suas estratégias, trata especificamente da formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica. O Plano coloca-se o desafio de assegurar “[...] que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”. Para isso, propõe treze estratégias, que passam pela apresentação de diagnóstico das necessidades de formação de professores (estratégia 15.1), até a promoção de reforma curricular dos cursos de licenciatura (estratégia 15.6).

Diagnósticos têm revelado que, por conta da universalização do acesso à pré-escola, à educação fundamental e ao ensino médio, prevista em lei para 2016, será preciso formar em torno de 200 mil novos professores. E para ampliar a taxa de atendimento na creche dos atuais 16% para 50%, previsto no PNE/2014-2024, será necessário formar outros 210 mil professores. Há, portanto, necessidade de se formar em torno de 500 mil novos professores nos próximos anos (FREITAS, 2014, p. 431).

Para tamanho desafio, se faz necessário, como entende Freitas (2014, p. 432), inverter a atual lógica da predominância de vagas em cursos de licenciatura ofertados em instituições privadas de ensino superior e “expandir de forma massiva as vagas nas licenciaturas das IES públicas, fortalecendo o subsistema nacional público de formação e valorização dos profissionais da educação”. Para a autora (p. 432):

[...] essa situação poderá ser parcialmente “amenizada” pela estratégia 12.4 do PNE que indica a necessidade de ‘fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas’.

Para cumprir as metas do PNE/2014-2024, a Capes, certamente, não poderá abrir mão da atual política emergencial de formação de professores, que se utiliza de programas especiais, como o Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor). Consequentemente, o que era para ser emergencial, passa a ser política permanente, naturalizando-se uma lógica de formação que aceita tudo, inclusive a formação massiva de professores pela educação a distância, como hoje se verifica.

Mais recentemente, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou a Resolução nº 02/2015 (BRASIL, 2015), definindo as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada de professores. A todo instante, o texto apela para a necessidade de se constituir um Sistema Nacional de Educação, com o objetivo de conferir maior organicidade às políticas de formação e valorização dos profissionais da educação, como se lê no artigo 1º, parágrafo 1º:

Nos termos do § 1º do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Segundo a Resolução, todas as instituições de ensino superior, independentemente de sua organização acadêmica, estão aptas a oferecer cursos de formação inicial e continuada de professores, desde que contemplem “[...] a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida [...]” (BRASIL, 2015, art. 4º).

Ao entrar na questão específica da formação inicial de professores, a Resolução, em seu artigo 9º, parágrafo 3º, prescreve: “A formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural”. Como se observa, não há nada de novo em relação à legislação anterior.

Infere-se da análise até aqui empreendida que, apesar de as políticas vigentes recomendarem que a formação de professores se dê, prioritariamente por instituições públicas e pela modalidade de ensino presencial, paradoxalmente assiste-se à expansão acentuada de matrículas em cursos de licenciatura pela modalidade a distância e por instituições privadas de ensino superior.

Infere-se ainda que, em razão da coexistência de formatos institucionais diversos e da permissividade de oferta diversificada de cursos, a formação de professores vem se tornando ‘negócio’ abraçado por instituições privadas, que se utilizam de formatos de formação aligeirada, a distância e sem maiores compromissos com a qualidade, distante, portanto, das boas intenções das políticas educacionais (FREITAS, 2014).

3. CONTRAPONTO ÀS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Com a intenção de aprofundar o debate, a análise segue contrapondo as políticas de formação de professores com a materialidade dos dados apresentados pelo Censo da Educação Superior, de responsabilidade do MEC/INEP. Deseja-se explorar algumas contradições já identificadas anteriormente nos textos das políticas de formação de professores, como por exemplo, a centralidade da formação em instituições privadas e pela modalidade do ensino a distância.

Apesar de o setor público de educação superior ter registrado, nesses últimos anos, expansão significativa, é o setor privado que mais tem crescido desde os anos 90. Segundo dados do Censo da Educação Superior, o Brasil contava, em 2014, com 2.368 instituições de ensino superior, das quais 195 universidades, 147 centros universitários, 1.986 faculdades e 40 institutos federais. Das 195 universidades credenciadas, 111 eram públicas e 84 privadas, mostrando a força das instituições públicas nesse segmento institucional, contrariamente aos centros universitários, onde as instituições privadas dominam (92,5%). Já as faculdades eram, na sua grande maioria, privadas (93,15%). Ainda segundo dados do mesmo Censo, em 2014, as instituições privadas concentravam 74,5% do total das matrículas do ensino de graduação, restando 25,5% às instituições públicas.

A predominância da educação superior privada evidencia-se, igualmente, nas licenciaturas. Dados do INEP/2014 registraram 1.466.635 matrículas em cursos de pedagogia e licenciatura, representando 18,7% do total. As instituições privadas detêm 58,88% dessas matrículas, restando 41,22% às instituições públicas. Ou seja, o setor privado forma mais professores para a educação básica do que o setor público.

O mesmo fenômeno ocorre com a educação a distância. A modalidade vem apresentando-se, nesses últimos anos, como estratégia de expansão e de concorrência mercadológica sem precedentes, sobretudo junto ao setor privado de ensino superior. (GIOLLO, 2008). Em 2014, eram oferecidas 1.341.842 matrículas nessa modalidade de ensino, representando 17,14% do total das matrículas. As IES privadas detinham 89,61% dessas matrículas, restando 10,39% às IES públicas (INEP, 2016).

Os números mostram que o expansionismo da educação superior desencadeado nos anos 90 vem sendo liderado por instituições privadas, evidenciando-se a lógica privatista das políticas de regulação da educação superior. Nessa lógica, o Estado retrai-se em sua atuação, passando a exercer papel de regulador e avaliador da iniciativa privada com base em critérios do mercado (GOERGEN, 2010; DOURADO, 2008).

O predomínio do setor privado de ensino superior verifica-se, igualmente, na formação de professores. Hoje, o país forma mais professores para a educação infantil e para o ensino fundamental pela via do ensino privado do que pelo ensino público. Em 2014, o setor privado detinha 58,9% das matrículas em cursos de licenciatura, contra 41,1% do setor público (INEP, 2016).

Freitas (2007, p. 1208), ao analisar as matrículas, especificamente, em

cursos de pedagogia, observou que essa proporção aumenta ainda mais. De um total de 652.762 matrículas realizadas no ano de 2014, 516.509 (79,1%) foram feitas em instituições privadas de ensino superior e 136.253 (20,9%) em instituições públicas. Desse total, 332.068 (50,8%) matrículas foram realizadas em cursos de pedagogia oferecidos na modalidade a distância, das quais 90,8% por instituições privadas e 9,2% (30.329) por instituições públicas (INEP, 2016). Ou seja, formavam-se mais pedagogos pela modalidade de educação a distância e por instituições privadas do que pela modalidade presencial.

Parece não haver dúvida de que a concentração de matrículas em cursos de licenciatura ofertados por instituições privadas de ensino superior e na modalidade de ensino a distância está se naturalizando no país, contrariando as atuais políticas públicas para o setor. Assim sendo, coloca-se em jogo o protagonismo desse processo. A política foi adequada ao atribuir à Capes o papel de “induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica [...]” (BRASIL, 2009). Contudo, foi dúbia ao permitir que essa oferta fosse compartilhada com instituições do ‘mercado’, abrindo brechas para cursos de formação de professores de duvidosa qualidade. De quebra, abdicou-se de um sistema nacional minimamente unificado de formação de professores, organicamente articulado a um Sistema Nacional de Educação. Para Freitas (2002, p. 148):

Todo esse processo tem se configurado como um precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional. A formação em serviço da imensa maioria dos professores passa a ser vista como lucrativo negócio nas mãos do setor privado e não como política pública de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos.

Para além das preocupações apontadas, a concentração da formação de profissionais do magistério pela educação à distância gera desconforto a todos que trabalham com educação, afinal, está se falando de um modelo de formação respaldado, de algum modo, pelas políticas educacionais vigentes e as regulações delas decorrentes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados acima analisados revelam estar se consolidando no Brasil uma política de formação de professores assentada em planos e programas de governo emergenciais, mais preocupados em atender às necessidades de mercado do ensino do que responder a critérios de qualidade.

Apesar de a legislação ter reiteradamente recomendado que a formação inicial se dê, preferencialmente, pela modalidade presencial de ensino e prioritariamente por instituições de ensino superior públicas, observa-se que aquilo que era para ser emergencial/excepcional, passou a ser permanente, contrariando a política. Ou seja, vem naturalizou-se uma política de formação de professores pela

modalidade de ensino a distância, de duração reduzida e nas mãos de instituições privadas de ensino superior.

Está-se, portanto, diante de um paradoxo: na ausência de uma ação mais efetiva por parte do Estado, a formação de profissionais do magistério da educação básica vem se dando fora do ambiente universitário, à mercê da iniciativa de faculdades privadas, em modalidades à distância, com qualidade pouco confiável, mais para atender às demandas de um mercado em expansão.

REFERÊNCIAS

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 21 mar. 2016.

BRASIL. Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jun. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 16 mar. 2016.

BRASIL. Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007a. Modifica as competências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 jul. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>. Acesso em: 21 mar. 2016.

BRASIL. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007b. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**, 25 de abril de 2007. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 21 mar. 2016.

BRASIL. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jun. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 21 mar. 2016.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024 – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**,

Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 28 mar. 2016.

BRASIL. Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em:
<<http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0C CMQFjABahUKEwj7u4bbk97HAhVDgZAKHf6pAMU&url=http%3A%2F%2Fwww.ilape.edu.br%3E>>. Acesso em: 4 abr. 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, Especial, p. 891-917, out. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, vol. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>>. Acesso em: 7 abr. 2016.

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, vol. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

GIOLLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a13.pdf>>. Acesso em: 6 abr. 2016.

GOERGEN, Pedro. Educação superior na perspectiva do sistema e do Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 895-917, jul./set. 2010.

INEP. **Os Desafios do plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em:
<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000085.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

INEP. Censo da Educação Superior de 2014: **Resumo Técnico**. Brasília: MEC/INEP, 2016. Disponível em:
<http://download.inep.gov.br/download/superior/centso/2013/resumo_tecnico_centso_educacao_superior_2012.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2016.

MARONEZE, Luciane; LARA, Angel M. de Barros. A política educacional brasileira pós 1990: novas configurações a partir da política neoliberal de estado. In: **IX Congresso Nacional de Educação**. Curitiba, PUC-PR, out. 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/trabalhos_13.html>. Acesso em: 24 mar. 2016.

MAUÉS, O. Cabral. Regulação educacional, formação e trabalho docente. Estudos em avaliação educacional. **Fundação Carlos Chagas**, v. 20, n. 44, p. 473-492, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2016.

_____. PNE e formação de professores: contradições e desafios. **Revista Retratos da Escola**, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul./set. 2010.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. UNESCO, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2016.

ABSTRACT: In this text, we analyze some of the contradictions inherent to the policies for the education of teachers in Brazil. The obligation of graduate level education to work in the elementary education teaching has created a competition for the bachelor degrees courses, undertaken by educational institutions and in the most diverse forms of modalities, leading to the detriment in terms of quality of this education level. To argue in this direction, we opted for the paradigm of qualitative investigation with a theoretical nature. The sources and the data analyzed allow us to infer the existence in the country of a policy for teacher's education characterized by the exceptionality, the discontinuity and without the support of a national system of education minimally articulated and organic.

KEYWORDS: education policies, modalities of offer, institutional diversity

CAPÍTULO V

CURSOS DE LICENCIATURA NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL? A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Denise Lima de Oliveira

CURSOS DE LICENCIATURA NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL? A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Denise Lima de Oliveira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO)

Palmas - TO

RESUMO: Este trabalho é parte de uma pesquisa em andamento que investiga a implementação dos cursos de licenciatura no Instituto Federal do Tocantins visando identificar a configuração da política institucional de formação de professores adotada por essa instituição e desvelar a concepção de formação de professores da Rede Federal de Educação Profissional. A pesquisa está sendo pautada em estudos bibliográficos, documental e de campo com alunos, professores e gestores, com a finalidade de compreender o ciclo dessa política. Como resultados provisórios, os estudos apontam a necessidade de refletir sobre a formação de professores ofertada nos institutos federais para que esses cursos não se reduzam à formação do especialista da área do conhecimento, em detrimento da formação pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: institutos federais; educação profissional; formação de professores; licenciatura.

1. INTRODUÇÃO

A formação de professores sempre foi alvo de debates no cenário acadêmico e motivo de diálogos e reflexões nas diversas instituições que lidam com educação. De modo geral, a população brasileira fazendo parte ou não da categoria de trabalhadores em educação, emite opiniões sobre os rumos da educação e da escola, de maneira mais particularizada, apontando, na maioria das vezes, os que representam o “chão da escola” (diretores e professores) como os principais responsáveis pelo fracasso escolar.

Em muitas ocasiões ouvimos populares e a mídia nacional discutirem a educação como política pública fruto de encadeamentos maiores, ou melhor, como a “grande política”, isto é, aquela que se propõe a discutir os alicerces da ordem social, capaz de promover transformação ou conservação das estruturas sociedade. Na maioria das vezes, o assunto fica reduzido às compreensões parciais do cotidiano.

Com o objetivo de contribuir com o debate, está em andamento uma pesquisa em nível de doutorado que investiga o processo de expansão e implementação dos cursos superiores em educação nos institutos federais (IF), tomando como objeto de análise os cursos de licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), na perspectiva de identificar a configuração da política institucional de formação de professores adotada por essa instituição, bem como desvelar a concepção de formação de professores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

De modo mais específico, a pesquisa pretende conhecer as motivações que justificam a origem dos cursos de licenciatura ofertados pelo IFTO; investigar a configuração desses cursos, a partir de suas características pedagógicas, curriculares e administrativas, considerando suas naturezas e finalidades; descrever e correlacionar à integralização das disciplinas de saberes epistemológicos, dos fundamentos da educação às disciplinas de formação específica da área de conhecimento, examinando as convergências e os distanciamentos entre elas.

Parte-se do princípio de que para a oferta de um curso é preciso, inicialmente, estudos sobre sua demanda para em seguida promover sua organização administrativa e pedagógica, a definição do currículo e dos componentes curriculares, a estruturação do corpo docente, o aparelhamento da unidade acadêmica e demais providências que possam contribuir e influenciar o processo formativo desses futuros professores.

2. O CONTEXTO DA PESQUISA E A ELEIÇÃO DO TEMA

No ano de 2008, o Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei 11.892, criando os novos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. Desde então, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), passou a constituir uma das unidades da Rede Federal de Educação Profissional, tornando-se uma instituição pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino.

A partir dessa legislação, o IFTO passou a disponibilizar 50% de suas vagas para ministrar educação profissional integrada ao ensino médio, aos concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos, 20% das vagas destinadas aos cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica e os outros 30% das vagas destinadas a outros níveis de ensino.

Atualmente o IFTO é constituído por oito Campi distribuídos em Araguatins, Araguaína, Paraíso do Tocantins, Porto Nacional, Colinas do Tocantins, Dianópolis, Gurupi, e Palmas, além de três Campi Avançados situados em Pedro Afonso, Formoso do Araguaia e Lagoa da Confusão.

Se anteriormente a maioria das escolas técnicas ofertava predominantemente o ensino médio técnico, com a Lei 11.892/2008, passaram a ofertar diversos cursos, abrangendo o ensino médio integrado à educação profissional, cursos tecnológicos de nível médio e superior, cursos de educação de jovens e adultos, na modalidade da educação profissional, cursos de graduação, contemplando licenciatura e bacharelado e cursos de pós-graduação em nível de especialização, mestrado e doutorado, além dos cursos de educação a distância como atividades regulares, alterando radicalmente a estrutura organizacional e pedagógica dessas instituições (OLIVEIRA, 2012).

O Instituto Federal do Tocantins oferta dez cursos de licenciatura assim distribuídos: Campus de Araguatins, Licenciatura em Ciências Biológicas e

Computação; Campus de Paraíso, Licenciatura em Química e Matemática; Campus de Gurupi, Licenciatura em Artes Cênicas; Campus de Porto Nacional, Licenciatura em Computação e Campus Palmas, com os cursos de Licenciatura em Física, Matemática, Letras e Educação Física. Esses Campi e cursos constituem o locus de investigação da pesquisa.

Para a finalidade desse estudo foram considerados os cursos de licenciatura criados entre 2009 a 2013, uma vez que esse recorte temporal abrange o período da criação dos institutos federais, e ainda, articula-se com que preceitua o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFTO, desenvolvido para o período de 2010-2014.

Os questionamentos que fundamentam este trabalho são desdobramentos da trajetória desenvolvida durante o curso de mestrado realizado na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, cujo foco central foi a análise da criação do curso técnico em Gestão do Agronegócio ofertado pelo IFTO - Campus Palmas.

À época, essa investigação revelou a falta de clareza, por parte de gestores e professores, quanto ao perfil do profissional que se desejava formar; a desvinculação do curso em relação ao mercado de trabalho; a dissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão na formação profissional; a ausência de integração curricular de forma contextualizada e interdisciplinar das áreas de formação geral e formação profissional; a ausência de aulas e/ou atividades práticas impossibilitando a vivência da teoria estudada e o indício de que a criação do referido curso não se deu a partir de uma demanda específica, mas foi motivada para atender aos interesses de um grupo de professores e gestores, no contexto do processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional (OLIVEIRA, 2012).

Foi durante o percurso desta pesquisa realizada em nível de mestrado, da vivência como professora do IFTO e como membro da coordenação de gestão de processos educacionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), que cresceu o interesse e a necessidade de conhecer o processo de expansão dessa Rede e, sobretudo, o *modus operandi* utilizado para a implementação dos cursos de licenciatura no IFTO, suas complexidades e seus reflexos na formação dos professores tocaninenses.

Desse modo, na investigação do problema de pesquisa ganharam pertinência os seguintes questionamentos: quais características assumem os cursos de licenciatura ofertados no IFTO e como se configura a proposta institucional de formação de professores adotada pelo Instituto Federal do Tocantins? Que variáveis norteiam essa política institucional? Que motivos explicam a criação dos cursos superiores em educação implementados neste Instituto e em que condições foram criados? Quais as condições de funcionamento desses cursos de licenciatura, no que se refere à estrutura física e pedagógica? Como os Campi foram aparelhados para a oferta de tais cursos? Como se dá a integralização das disciplinas de saberes epistemológicos, fundamentos da educação às disciplinas de formação específica à área do conhecimento? Como se articula a tríade ensino, pesquisa e extensão? Qual é o perfil dos professores formados pelo IFTO?

A relevância das respostas aos questionamentos estabelecidos acima está

pautada em sua contribuição social no que tange a uma melhor compreensão dos aspectos que permitirão identificar e justificar as características do processo de expansão dos cursos de licenciatura do IFTO, desvelando sua origem, sua natureza, suas complexidades, suas finalidades e a política de formação de professores adotada por essa unidade e pela Rede Federal de Educação Profissional.

3. AS ESTRATÉGIAS DE INVESTIGAÇÃO

A pesquisa em curso acerca da expansão e implementação dos cursos de licenciatura ofertados no IFTO está sendo realizada a partir de uma série de procedimentos metodológicos. A primeira etapa de trabalho consistiu no levantamento bibliográfico de dissertações, teses e demais produções acadêmicas com o propósito de identificar o acervo científico sobre esse tema, para fins de estudo e análise comparativa.

Em seguida, o reconhecimento dos documentos da Rede Federal de Educação Profissional que orientam os procedimentos para a criação dos cursos superiores (leis, decretos, resoluções, pareceres). E por fim, o levantamento e análise dos documentos institucionais produzidos pelo Instituto Federal do Tocantins, entre os quais, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), elaborado para o período de 2010-2014, Projeto Pedagógico Institucional dos Campi e o Plano Pedagógico Curricular (PCC) dos cursos de licenciatura destacados anteriormente.

Somente após análise dessas informações é que será possível uma visão global acerca da expansão da Rede Federal de Educação Profissional no estado do Tocantins e o modus operandi da criação dos cursos de licenciatura no IFTO, de modo a subsidiar as demais etapas de investigação.

Tanto o PDI quanto o PPC serão analisados à luz do roteiro elaborado pela Prof^a. Dr^a. Ana Maria Eyng, da Pontifícia Universidade do Paraná, que estabelece a análise a partir de quatro dimensões: a primeira é a contextual, que abrange a trajetória histórica, a articulação escola-sociedade-curso, as características do macro contexto local e global e caracterização do curso. A segunda dimensão, conceitual, contempla os princípios, valores da educação, a missão educativa, a linha epistemológica, os fundamentos epistemológicos, sociológicos, antropológicos, psicológicos e pedagógicos e a concepção de educação. A terceira é a dimensão operativa que pressupõe as etapas formativas ofertadas, as características da aprendizagem por etapa/curso, perfil do egresso, perfil e atuação de professores, coordenadores e técnicos administrativos, a organização curricular, as diretrizes avaliativas e a estrutura organizacional. Por último, a dimensão avaliativa que analisa desde o curso no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes), à avaliação da e na Instituição, do e no curso e nas componentes curriculares (EYNG, 2002).

Em relação à organização e a integralização das disciplinas dos cursos, será adotada a categorização elaborada por Gatti e Nunes (2009) quando realizaram uma pesquisa que analisou os currículos de cursos de licenciatura em pedagogia, língua

portuguesa, matemática e ciências biológicas de diversas universidades brasileiras.

Para essa análise, esses pesquisadores criaram sete categorias: os fundamentos teóricos da educação, os conhecimentos relativos aos sistemas educacionais, os conhecimentos específicos da área de formação, os conhecimentos específicos para a docência, os conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específicos, outros saberes que congregam disciplinas que ampliam o repertório do professor e a pesquisa e trabalho de conclusão de curso (TCC).

A segunda etapa da pesquisa constituirá na aplicação de questionários e realização de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos que constituem o objeto da pesquisa, ou seja, gestores, professores e alunos.

Em relação aos gestores e professores, os questionamentos objetivam compreender se as condições de criação e estruturação física e pedagógica contribuem e/ou interferem na formação dos licenciandos e, ainda, identificar qual a concepção desses gestores e docentes em relação à formação de professores realizada no IFTO.

Quanto aos alunos, espera-se apreender a percepção dos mesmos sobre a estrutura física do Campus, a estrutura curricular do curso e a integração entre as disciplinas, as práticas pedagógicas adotadas, a relação entre ensino, pesquisa e extensão, o projeto de estágio supervisionado, a percepção quanto à qualidade da formação e sua preparação para atuar na docência. É importante ressaltar que embora constituam campos de descrição distintos, participantes, contexto e pesquisa se relacionam constantemente.

4. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ANÁLISES PRELIMINARES

Autores como Pimenta (2002), Gatti (2010, 2012), Nóvoa (1995), Alarcão (2003), Saviani (2009), reforçam o debate sobre a carreira e identidade do professor, dando destaque aos seus fundamentos epistemológicos e teórico-metodológicos, aos saberes que constituem a docência, subsidiando as reflexões sobre a prática pedagógica.

Para Saviani (2009), a formação de professores no Brasil precisa superar vários dilemas que influenciam diretamente sob a qualidade do ensino no país. Exige uma discussão que “não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho” (p.153).

Segundo o autor, além de “garantir uma formação consistente para assegurar condições adequadas de trabalho” (p. 153) ao professor, é necessário também, a transformação da “docência numa profissão atraente socialmente em razão da sensível melhoria salarial e das boas condições de trabalho” (p.154).

Gatti (2012), afirma que as pesquisa relacionadas aos cursos de licenciatura, há décadas apresentam lacunas e evidenciam problemas quanto à efetiva contribuição para a formação inicial de professores da educação básica, entretanto,

a autora afirma que mesmo com tantas informações,

[...] as gestões educacionais e as universidades têm apenas proposto reformulação deste ou daquele aspecto desses cursos, não tocando no âmago da questão tão bem salientado nas análises: sua estrutura institucional e a distribuição de seus conteúdos curriculares. Resta em aberto a questão do por que mudanças profundas não ocorrem nesses cursos. A intencionalidade posta nos documentos e regulamentações é alentadora, mas, fica ainda a questão política a enfrentar: qual a força política dos gestores para implementar reais e fortes mudanças institucionais e curriculares no que respeita à formação de professores? (p. 13)

Nas palavras de Gatti (2010, p. 1375),

no que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. [...] É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil.

A autora ressalta que a fragmentação na formação de professores é bastante clara e que os cursos de licenciatura ainda mantêm uma forte tradição disciplinar que privilegia o direcionamento à preparação do especialista com domínio de conteúdos específicos da área de conhecimento, mas trata com menos atenção os saberes pedagógicos que fundamentam o exercício da docência.

Sobre essa questão, Nóvoa (1995) ressalta que a formação de professores não se constrói por processos de acumulação de conhecimentos ou de técnicas, mas, sobretudo, a partir das reflexões crítica sobre as práticas pedagógicas e experiências profissionais, que vão alicerçando a identidade profissional do educador.

Ao fazer uma retrospectiva sobre a história da Educação Profissional no Brasil, detecta-se em diversos momentos, discussões voltadas à responsabilização da Rede Federal quanto à tarefa de formação de professores, apresentando em alguns períodos experiências para a formação de docentes, especialmente aos que trabalhavam com ensino técnico, ou seja, bacharéis, sem formação pedagógica.

Todavia, essa prerrogativa tornou-se real quando da promulgação da Lei 11.892, que cria os novos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com proposta de ofertar 50% das vagas à educação profissional de nível básico e médio, 20% para cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica e os outros 30% podendo ser destinado a outros níveis de ensino.

Tais definições legais devem ser analisadas no sentido de compreender os processos de implantação de cursos de formação de professores nos institutos federais, com a finalidade de identificar se há contradições presentes nestas políticas educacionais que se relacionam às políticas de formação docente e aos

férteis debates nacionais sobre essa questão.

Dentre os estudos bibliográficos realizados acerca desse tema em específico, destaca-se a tese de doutoramento da pesquisadora Maria Adélia Costa, intitulada “Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos”, que teve como objetivo refletir sobre as políticas de formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica.

Nesse estudo, a autora partiu do pressuposto de que as propostas direcionadas à educação profissional estão restritas a programas de governo emergenciais, reducionistas e imediatistas, constituindo-se em marcos regulatórios que não se materializaram em políticas de Estado. Com base nisso, afirmou que esse contexto tem flexibilizado a inserção de profissionais não docentes nas salas dos cursos técnicos e ensino médio integrado a formação profissional.

Além de investigar as políticas de formação de professores para atuarem na educação profissional, a pesquisadora acrescentou em seu estudo a importante análise da “obrigação legal” impostas aos institutos federais, quanto à oferta de cursos de licenciatura. Os argumentos de que esses cursos destoam da vocação histórica da rede de educação profissional e que não há “sentido” da oferta de cursos de licenciatura em uma Rede que regulamenta e flexibiliza a formação e a prática docente por profissionais que não são professores, apresentam-se como elementos de análise e reflexão acerca da “missão” e da nova institucionalidade dos IF (COSTA, 2012).

Em outra pesquisa sobre formação de professores nos institutos federais, Lima (2012) observou que os IF têm atendimento às orientações do Ministério da Educação quanto à oferta de cursos priorizando as áreas de Ciência e Matemática, especialmente em licenciaturas em física, química, biologia e matemática.

Contudo, a autora demonstrou que essas áreas já eram contempladas por outros espaços formativos, o que implica em dizer que os modelos adotados nesses cursos no âmbito dos institutos federais, não representam nenhuma novidade, criando-se uma falsa ideia de que o déficit de professores nessas áreas prioritárias está sendo sanado.

Lima (2012) concluiu que o processo de formação de professores na Rede Federal de Educação Profissional tem sido marcado por contradições, tendo em vista que, ao mesmo tempo em que contempla a proposta de expansão da Rede, está apoiada na defesa de uma formação pragmática idealizada pelo Estado neoliberal, sendo necessário por essa razão, um esforço coletivo dos órgãos centrais de educação em repensar os processos de formação dos professores.

Nos estudos desenvolvidos por Pansardi (2013), evidenciou-se que a formação de professores realizada na Rede Federal de Educação Profissional, tem seguido a mesma lógica de formação rápida e flexível. Segundo ele, a abertura dos cursos de licenciatura foi marcada pelo “aproveitamento do quadro docente pré-existente, sem desenvolver um quadro específico para as licenciaturas; com uma implantação aligeirada, com baixo investimento em bibliotecas e laboratórios específicos” (p.15), resultando, como consequência disso, na impossibilidade do desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão significantes para os cursos de

licenciatura.

Gomes (2013) ao investigar a implantação de cursos de licenciatura no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, apontou que a reforma da Educação Profissional e a criação dos institutos federais, provocaram marcas profundas na instituição, tendo em vista o déficit de profissionais e de estrutura capaz de atender, satisfatoriamente, aos diversos programas governamentais sob sua responsabilidade.

Embora a pesquisadora destaque a relevância do processo de expansão da Rede, o novo formato imposto aos institutos federais, provocou a perda “temporária” da identidade secularmente constituída na excelência da formação do trabalhador, revelando condicionantes favoráveis, mas também obstáculos significativos quanto à criação dos cursos de licenciatura, que influenciaram na qualidade de tais cursos.

Também, em pesquisa produzida por docentes do Instituto Federal de Farroupilha foram selecionados 63 projetos pedagógicos de cursos de licenciatura dos institutos federais de todo Brasil com objetivo de caracterizar a formação de professores nos IF. Entre os resultados, verificou-se

[...] a falta de articulação entre as disciplinas de formação específica (conteúdos da área disciplinar) e a formação pedagógica (conteúdos para a docência); que os saberes relacionados a tecnologias no ensino estão praticamente ausentes e a existência de uma carga horária expressiva nos currículos dedicadas a atividades complementares, seminários, ou atividades culturais, entre outras, porém sem uma definição clara de como estas são desenvolvidas. Observou ainda que raras instituições especificam em que consistem os estágios e sob que forma de orientação são realizados, não encontrando uma explicitação clara de como acontecem as práticas exigidas pelas diretrizes curriculares (LAMB; WELTER; MARCHEZAN, 2014, p.8).

Os resultados dessas pesquisas e de outros estudos sobre esse tema reforçam a necessidade de que novas investigações sejam produzidas para que se possa acompanhar o desenvolvimento do ciclo dessa política, percorrendo desde a composição da agenda, à sua formulação, implementação e avaliação.

Considera-se, portanto, que ao revelar as razões que motivaram a implantação dos cursos de licenciatura do IFTO e ao conhecer as características pedagógicas, administrativas e curriculares estruturais, será possível avaliar a configuração dessa política na instituição e contribuir com o debate sobre a formação de professores no Instituto Federal do Tocantins.

5. CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

A formação de professores no Brasil constitui-se ainda um enorme desafio para o poder público, universidades, entidades educacionais e sociedade civil, por se tratar de uma tarefa bastante complexa, que não pode ser dimensionada a partir da adoção de esquemas e medidas simplistas e pouco eficientes.

Embora saibamos que a questão da formação de professores não resolve as

mazelas do sistema de ensino brasileiro, é preciso repensar esses modelos de formação que ora centram-se nos conteúdos de conhecimento, ora centram-se nos procedimentos didático-pedagógicos.

Ainda que a política de formação de professores pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, estabelecida legalmente após a criação dos institutos federais seja recente, os estudos teóricos têm revelado que sua implantação tem se dado esvaziada de debates profícuos quanto às relações entre educação, trabalho, capital e sociedade.

Os estudos têm apontado também para a necessidade de refletir sobre os cursos de formação de professores no Brasil, de modo geral, e de maneira mais específica, para a configuração dos cursos implantados nos institutos federais de modo a evitar que seja priorizada a formação do especialista em determinadas áreas do conhecimento, em detrimento da formação didático-pedagógica do licenciando.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Lei nº. 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em 10/01/2010.

COSTA, Maria Adélia da. **Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos**. 2012. 231f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2012.

EYNG, Ana Maria. Projeto Pedagógico: Construção coletiva da identidade da escola um desafio permanente. Curitiba: **Revista Educação em Movimento**, Champagnat, v.1, n.1, p.25-32, jan/abril 2002.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, Bernadete A.; NUNES, Maria Muniz Rossa (orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. Coleção Textos FCC; Vol. 29; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

GOMES, Daniela Fernandes. **Implementação de licenciaturas para a formação de**

professores da Educação Básica nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. 2013. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília- DF, 2013.

LAMB, Marcelo Eder; WELTER, Graciele Hilda; MARCHEZAN, Analice. A formação de professores e os currículos das licenciaturas dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Anais da X Reunião da Anped Sul.** Florianópolis: UDESC, 2014.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de. **A formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:** um estudo da concepção política. 2012. 282f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília- DF, 2012.

NÓVOA, António. (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Denise Lima de. **Implementação do Curso Técnico em Gestão do Agronegócio no Estado do Tocantins:** análise da realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Palmas e implicações na formação discente. 2012. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica- RJ, 2012.

PANSARDI, Marcos Vinícius. Um Estranho no Ninho: a formação de professores em sociologia nos Institutos Federais. **Inter-Legere.** s/v, n. 13, p. 235-249, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs). **Professor Reflexivo no Brasil – Gênese e Crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Políticas e práticas de formação de professores: perspectivas no Brasil. **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino,** v. 16, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

ABSTRACT: This study is part of a research in course which investigates the implementation of teachers' training graduate courses at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Tocantins. It aims to identify the policies this institution adopts regarding teachers' education and to reveal the conception of teachers' education of the Federal Professional Education network. It lays on literature review, document research and field research with undergraduate students, professors and managers, directed to understand the cycle of the policies mentioned before. Interim results show the need to reflect about teachers' education

offered by the institution in this network in order for the teachers' graduate courses not be reduced to train specialists in an area of knowledge, to the detriment of proper pedagogical training.

KEYWORDS: Federal Institutes; professional education; teachers' education, teachers' graduate courses.

CAPÍTULO VI

DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DO REGIME DE COLABORAÇÃO EM POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A EXPERIÊNCIA DO PARFOR/UEFS

André Luiz Brito Nascimento

DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DO REGIME DE COLABORAÇÃO EM POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A EXPERIÊNCIA DO PARFOR/UEFS

André Luiz Brito Nascimento

Universidade Estadual de Feira de Santana

Feira de Santana - Bahia

RESUMO: Este estudo analisa a experiência de oferta de turmas presenciais pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Bahia, no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), no período de 2010 a 2014, por meio da oferta de cursos de licenciatura, destinados a proporcionar formação inicial a professores da educação básica em efetivo exercício e os desafios postos na relação institucional estabelecida com os municípios contemplados, com vistas à efetivação do regime de colaboração preconizado pelo referido Programa. Para tanto, procedeu-se à análise de documentos legais que regulamentam o PARFOR, a exemplo do Decreto nº 6.775/09, a Portaria Normativa nº 9/2009, o Manual Operativo do PARFOR, entre outros. Esta experiência de formação de professores em exercício revelou problemas na relação entre UEFS e municípios parceiros, a exemplo da ausência de apoio institucional por parte da maioria destes, no que se refere a transporte, alimentação e redução da jornada de trabalho dos professores cursistas, assim como a não validação de candidatos pré-inscritos na Plataforma Freire, entre outros, evidenciando dificuldades no atendimento das demandas de formação inicial. Considera-se a necessidade de uma pactuação entre entes federados e universidades, com vistas à efetivação do regime de colaboração preconizado pela legislação educacional vigente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores em exercício; Parfor; Regime de colaboração.

1. INTRODUÇÃO

As políticas de formação de professores da educação básica têm adquirido indiscutível centralidade no âmbito das reformas educacionais implementadas pelo Estado brasileiro a partir da década de 1990. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, estabeleceu-se o marco legal necessário à normatização da formação de docentes para atuar na educação básica, por meio do artigo 62, ao definir que esta far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação.

A LDBEN (1996), aprovada após intenso debate e disputa de projetos no Congresso Nacional, em que pese indiscutíveis avanços na regulamentação da educação brasileira em todos os níveis e modalidades, consubstancia iniciativa legislativa que vai ao encontro de um movimento internacional patrocinado por organismos multilaterais, a exemplo do Banco Mundial, do Fundo das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura (Unesco), da Organização de Cooperação e

Desenvolvimento Econômico (OCDE), do Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe (PREAL), entre outros, que salientam a necessidade de reforma do sistema educacional de diversos países, de modo a preparar melhor as pessoas para enfrentarem um mundo mais competitivo, em consonância com os imperativos do mercado.

Nesse sentido, assiste-se, a partir da década de 1990, a emergência de uma vaga neoliberal protagonizada por diversos governos em todo o mundo. Em linhas gerais, pode-se salientar que tal movimento, iniciado pelo governo Thatcher, na Inglaterra (1979-1990), se espalhou por outros países, a exemplo dos Estados Unidos, Nova Zelândia e Canadá, sendo também assimilado por países da América Latina, como o Chile e o Brasil, este último a partir do governo Collor.

Ao proceder a uma análise crítica do consenso construído em torno do ideário neoliberal, Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 54), visam elucidar a constituição de uma hegemonia conservadora sobre as formas de consciência social, ao afirmarem que

Trata-se de uma espécie de pragmatismo que se manifesta em um certo 'realismo' político, que desqualifica 'velhos' ideais e valores (socialistas ou progressistas) dados como utopias, incapazes de levar em conta a dura e crua realidade da vida econômica marcada pela concorrência, forças de mercado, desemprego estrutural. Como decorrência, forma-se uma espécie de consenso segundo o qual é inútil opor-se às mudanças, já que expressariam legítimas e profundas transformações no sentimento da população, cujo senso-comum rendeu-se finalmente à dura e incontornável facticidade da economia. Em virtude disso, o máximo que se poderia 'realisticamente' pretender seria assimilar tais mudanças e delas tirar partido prático.

As repercussões de tais ideias e concepções no campo educacional tiveram rebatimento prático no Brasil a partir do governo Fernando Henrique Cardoso, que passa a implementar políticas educacionais convergentes com proposições de organismos internacionais, de empresários e intelectuais, a exemplo do Alfabetização Solidária, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), das reformas curriculares do ensino fundamental e do ensino médio, da implantação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), do Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como Provão, estímulo a parcerias com a sociedade civil e com fundações educacionais de direito privado, entre outros.

Nesse sentido, o Estado brasileiro busca implementar o Plano Decenal de Educação para Todos, elaborado no governo Itamar Franco, como desdobramento do compromisso assumido na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontien, na Tailândia, em 1990, comprometendo-se a assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos.

Além disso, a defesa de uma Educação para Todos, contemplou estratégias para o cumprimento de necessidades básicas de aprendizagem (NEBA), tais como: combate ao analfabetismo; prioridade às meninas e mulheres, eliminando toda forma de discriminação na educação; atenção especial aos grupos desamparados e aos portadores de necessidades especiais; valorização do ambiente para a

aprendizagem de crianças, jovens e adultos, responsabilizando cada sociedade pela garantia de condições materiais, físicas e emocionais essenciais para aprender, incluindo nutrição, atenção à saúde, entre outros; e reconhecimento da obrigação do Estado e das autoridades educacionais em proporcionar educação básica à população e a necessidade de envolver a sociedade: organismos governamentais e não-governamentais, setor privado, comunidades locais, grupos religiosos e famílias (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004).

Segundo Maués (2003), para se entender a natureza das reformas educacionais implementadas por Estados Nacionais a partir do final da década de 1980, faz-se necessário analisar a influência dos organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial, na definição de metas por parte de ministérios da educação, sobretudo em países em desenvolvimento.

Para estes países, o Banco Mundial preconiza que as reformas educacionais devem ser implementadas com vistas ao crescimento econômico e diminuição da pobreza, que devem estar assentadas no tripé equidade, qualidade e redução da distância entre reforma educativa e reformas econômicas (MAUÉS, 2003).

Nessa perspectiva, a referida autora explicita sua análise acerca da natureza das reformas educacionais no contexto da globalização, ao enfatizar que

As reformas educacionais, como uma política pública, passam a ser compreendidas como instrumento usado pelo Estado para manter as bases de funcionamento do sistema de acumulação, o que reforça a tese de regulação social como controle, mas também aponta na direção de ajuste estrutural exigido pelos organismos multilaterais aos países com dívidas externas, como forma de garantir o pagamento delas. Para o Banco Mundial o ajustamento estrutural é um processo dinâmico que redistribui os recursos da economia de modo a favorecer o crescimento (MAUÉS, 2003, p. 95).

Por outro lado, no caso brasileiro, visando responder às exigências da LDB, o governo Fernando Henrique Cardoso promoveu uma reforma da educação básica, que, entre outras medidas, implantou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, com a definição de uma base nacional comum, instituiu o SAEB, o ENEM e o Provão, como exames padronizados de avaliação das diferentes etapas da educação nacional baseados na aferição de qualidade do ensino mediante notas obtidas pelos estudantes e implementou o financiamento do ensino fundamental, por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

Em 2007, já no governo Lula, é instituído, por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Tal Plano tem por objetivo promover esforços conjugados entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, juntamente com as famílias e a comunidade, com vistas à melhoria da qualidade da educação básica.

Para tanto, são elencadas 28 diretrizes a serem observadas pelos entes federados, que contemplam a melhoria da aprendizagem; a alfabetização de crianças até, no máximo, os oito anos de idade; o combate à repetência e a evasão; a garantia do acesso e permanência de pessoas com necessidades educacionais

especiais; a promoção da educação infantil; a manutenção de programas de alfabetização de jovens e adultos, entre outros.

Merece destaque a Diretriz XII, que visa instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação. No Art. 4º do Plano de Metas, é estabelecido que a vinculação do Município, Estado ou Distrito Federal ao Compromisso far-se-á por meio de termo de adesão voluntária.

Segundo o referido Decreto, o ente que aderir ao Compromisso Todos pela Educação obrigará-se a elaborar o Plano de Ações Articuladas (PAR), que é o conjunto de ações, apoiado técnica e financeiramente pelo Ministério da Educação (MEC), que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância de suas diretrizes.

Em 2009, com o objetivo de viabilizar a implementação da Diretriz XII do Plano de Metas, o governo federal instituiu, mediante o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que tem por finalidade organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.

Vale destacar alguns princípios presentes nesta Política, entre eles: a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas; a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais; a colaboração constante entre os entes federados, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino; a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; e o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério.

Em junho de 2009, o MEC emitiu a Portaria nº 9, que institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), no âmbito da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Esta Portaria reitera que o PARFOR é uma ação conjunta do MEC, por intermédio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Municípios e as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES).

Em seu parágrafo 1º, a referida Portaria estabelece que as ações do PARFOR serão definidas em Acordos de Cooperação Técnica específicos celebrados com o MEC, por intermédio da CAPES, e as Secretarias de Educação dos Estados, objetivando a mútua cooperação técnico-profissional entre as partes, para organizar e promover a formação de professores das redes públicas de educação básica.

Quanto à participação das IPES, esta será formalizada por intermédio do Termo de Adesão aos respectivos Acordos de Cooperação, nos quais se estabelecerá a forma de implantação e execução dos cursos e programas do PARFOR, com programação e quantitativos expressamente definidos para as entradas de alunos previstas para os anos de 2009 a 2011.

Para tanto, o MEC manterá sistema eletrônico denominado Plataforma Paulo Freire, com vistas a reunir informações e gerenciar a participação nos cursos de formação inicial e continuada destinados aos professores das redes públicas da educação básica.

Este trabalho tem por objetivo analisar a oferta de turmas presenciais pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), no período de 2010 a 2014, no âmbito do PARFOR, por meio de cursos de licenciatura destinados a proporcionar formação inicial a professores da educação básica em efetivo exercício.

Para tanto, procedeu a análise documental da legislação pertinente, a exemplo do Decreto nº 6.094/2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, do Decreto nº 6.775/2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR), da Portaria nº 9/2009, que institui o PARFOR, da Portaria nº 883/2009, que estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente e o Manual Operativo do PARFOR.

O exame desses documentos contribuiu para a análise dos desafios postos na implementação do regime de colaboração por meio da experiência do PARFOR/UEFS, particularmente no que se refere à relação institucional com os municípios contemplados com a oferta de cursos na modalidade presencial, com vistas ao cumprimento dos objetivos deste Programa.

2. A TRAJETÓRIA INSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO DA UEFS E SUA ADESÃO AO PARFOR

A Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), instituição pública de educação superior fundada em 1976 e localizada no Território Portal do Sertão, no interior da Bahia, apresenta trajetória institucional fortemente vinculada à formação de professores desde sua origem.

Além de, atualmente, ofertar 13 cursos regulares de licenciatura, a UEFS possui experiência no oferecimento de cursos de licenciatura para professores em exercício da educação básica, iniciada em 1999, com a implantação de turmas do Curso de Licenciatura em Pedagogia, no Campus sede e no Campus Avançado de Santo Amaro, na modalidade presencial/modular, e, a partir de 2002, mediante convênio com municípios da região de Feira de Santana.

A partir de 2004, com a implantação do Programa Especial de Formação para Professores (ProForma) da UEFS, esta universidade passa a oferecer, juntamente com outras universidades públicas do estado da Bahia, turmas especiais de cursos de licenciatura destinados a oferecer formação inicial a professores em efetivo

exercício da educação básica, mediante convênio com o Governo do Estado da Bahia.

Dessa forma, no período de 2004 a 2014, a UEFS participou de três etapas de formação inicial, por meio da oferta de várias turmas de cursos de licenciatura na modalidade presencial/modular, contemplando professores em efetivo exercício da rede estadual e das redes municipais de ensino.

Em 2009, com a implantação do PARFOR por parte da CAPES, a UEFS assina o Termo de Adesão a este Programa, consciente de seu compromisso social com a melhoria da qualidade da educação básica no semiárido baiano, região que ainda apresenta indicadores sociais e educacionais adversos.

O Plano Estratégico de Formação de Professores da Bahia (BAHIA, 2007) elaborado por equipe técnica do Instituto Anísio Teixeira (IAT) e apresentado em reunião do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente (Forprof) em 2010, revelava uma demanda de formação inicial de cerca de 60.000 docentes da educação básica. Destes, a grande maioria era representada por professores das redes municipais de ensino.

Tal situação ensejou discussões no âmbito do Forprof/Bahia, envolvendo as IPES em torno da necessidade de planejamento da oferta de vagas na Plataforma Freire para cursos de formação inicial de professores, a partir da demanda apresentada pelo estado e pelos municípios.

No caso da UEFS, havia, em 2008, previsão de oferta de cursos pelo Programa Estadual de Formação de Professores. Entretanto, com a implantação do PARFOR em 2009, tal oferta foi cancelada, implicando no fato de que os candidatos já selecionados tivessem que realizar suas pré-inscrições na Plataforma Freire para os cursos no qual haviam sido anteriormente inscritos e consequente validação pelo IAT e secretarias municipais de educação. Portanto, a definição dos cursos oferecidos antecedeu a implantação deste Programa federal.

Após cumprimento das etapas do Calendário PARFOR, por meio da Plataforma Freire, o que incluiu pré-inscrição e validação, além de seleção e matrícula pela UEFS, foi iniciada em maio de 2010 a oferta de turmas presenciais, modalidade 1ª Licenciatura, dos cursos de licenciatura em Artes, Ciências Biológicas, Letras-Português, Letras-Inglês e Matemática, para professores da educação básica em efetivo exercício na rede pública estadual e redes municipais de ensino, e concluídas em abril/maio de 2014.

Em agosto do referido ano, foi iniciada a oferta de uma turma do Curso de Licenciatura em Educação Física, concluída em abril de 2015. Os cursos oferecidos observaram a legislação vigente à época, que estabelecia a carga horária mínima de 2.800 horas e a integralização em período mínimo de 36 meses e contemplaram professores cursistas de 28 municípios de diversas regiões da Bahia.

O oferecimento de turmas do PARFOR/UEFS adotou a modalidade presencial/modular, que consiste na oferta de uma semana de aulas a cada mês, no campus de Feira de Santana, totalizando 70 horas-aula, com o deslocamento dos cursistas de seus municípios de origem. Tal modelo seguiu o que já vinha sendo adotado na oferta de turmas especiais do Programa Estadual de Formação de

Professores.

A fim de viabilizar a implantação das turmas, foi necessária a tramitação dos respectivos Projetos Político-Pedagógicos de Curso nas instâncias acadêmicas, além da adoção de procedimentos administrativos, como a nomeação do Coordenador Geral, dos Coordenadores de Curso, estabelecimento de rotinas para a gestão financeira do Programa, abertura de processo seletivo para professores formadores mediante edital, gerenciamento do Sistema de Gestão de Bolsas (SGB) para fins de cadastramento de bolsistas junto à CAPES, elaboração do calendário de aulas e posterior envio do mesmo ao Instituto Anísio Teixeira (IAT) e às secretarias municipais de educação, entre outros.

Do ponto de vista do financiamento, o PARFOR adotou como critério de repasse o valor de R\$ 15.000,00 (quinze mil reais) por turma e por semestre, para fazer face apenas a despesas de custeio, como material de consumo, diárias e passagens, sendo vedada as despesas de capital, como aquisição de equipamentos, mobiliário e acervo bibliográfico.

Além disso, a CAPES assegurou o pagamento de bolsas ao Coordenador Geral, Coordenadores de Curso e professores formadores. Vale ressaltar, que, com base na legislação federal, é vedado o pagamento de bolsas a servidores técnico-administrativos.

Em esforço institucional visando a ampliação da oferta de cursos de licenciatura pelo PARFOR, a UEFS viabilizou, em 2014, a implantação de duas turmas presenciais no Campus Avançado da Chapada Diamantina (CACD), em Lençóis, na Bahia – uma turma de Ciências Biológicas e uma turma de Matemática – atendendo, assim, à demanda por formação inicial de professores em efetivo exercício da região.

Após tentativa frustrada em 2013, tal iniciativa obteve êxito graças à articulação da Coordenação Geral do PARFOR/UEFS, da Coordenação do Campus Avançado e sua equipe e algumas secretarias municipais de educação. Para tanto, foram desenvolvidas ações que incluíram reuniões com secretários municipais de educação da região para apresentação dos objetivos do PARFOR, elaboração de manual com informações básicas sobre o calendário de pré-inscrições na Plataforma Freire, cartazes de divulgação e visita a 22 municípios da Chapada Diamantina.

Aliado a isso, foi adotado pela equipe de apoio do CACD um processo de orientação e acompanhamento junto a candidatos às vagas oferecidas na Plataforma Freire, monitoramento e apoio técnico junto às secretarias municipais de educação, objetivando a validação das pré-inscrições efetuadas.

Apesar de inúmeros problemas enfrentados, como dificuldades de comunicação com as secretarias, escolas municipais e com os próprios professores, muitos dos quais residem na zona rural e não possuem sequer e-mail de contato, além de deslocamento por estradas precárias, este esforço conjunto obteve êxito, registrando a matrícula de 37 alunos na turma de Ciências Biológicas e de 15 alunos na turma de Matemática e início das aulas em agosto de 2014, demonstrando que é possível viabilizar parceria entre universidade e municípios, com o propósito de assegurar a formação de professores em exercício.

No que tange ao financiamento dessas turmas, por se tratar de oferta fora de

sede, em município cuja distância é superior a 150 km da sede, a CAPES repassa o valor de R\$ 20.000,00 (vinte mil) reais por turma e por semestre para despesas de custeio. Excepcionalmente, no ano de 2010, a CAPES transferiu à UEFS recursos para despesas de capital, no valor de R\$ 151.000,00 (cento e cinquenta e um mil) reais, que possibilitou a aquisição de equipamentos para a instalação do Laboratório Didático de Ciências e Biologia na cidade de Lençóis, destinado a dar suporte às aulas práticas do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

3. DIFICULDADES IDENTIFICADAS NA OPERACIONALIZAÇÃO DO PARFOR/UEFS

Em que pese a relevância social de um programa da magnitude do PARFOR, a experiência de oferta pela UEFS de cursos de licenciatura para formação inicial de professores da rede pública de ensino da educação básica evidenciou alguns entraves operacionais, notadamente na relação institucional com os municípios contemplados.

Inicialmente, foram identificadas dificuldades quanto à frequência de alguns professores cursistas nas semanas de aula, devido a ausência de apoio logístico por parte da grande maioria das prefeituras, particularmente quanto ao custeio de transporte e alimentação dos alunos, além de empecilhos criados por alguns diretores de escolas para liberá-los nas semanas de aula, sob a alegação de que as turmas na qual eram regentes não poderiam ficar sem aulas. Tal situação resultou em atitudes voluntaristas de alguns cursistas, como o pagamento de substitutos nas semanas de aula no campus da UEFS, de modo a não serem reprovados por falta.

Com o objetivo de sensibilizar as prefeituras para a garantia da contrapartida institucional por parte dos municípios, a Coordenação Geral do PARFOR/UEFS enviou carta aos respectivos prefeitos, alertando-os para a necessidade de observância do Manual Operativo do PARFOR, no que se refere ao fiel cumprimento do Termo de Adesão assinado, que estabelece, em seu item 3. DA PARTICIPAÇÃO DOS MUNICÍPIOS, inciso VI, que os municípios que aderirem ao PARFOR devem responsabilizar-se por garantir as condições necessárias para os docentes de sua rede frequentarem os cursos de formação.

Mesmo reconhecendo que a UEFS não tem poder para interferir em um ente federado, esperava-se que esta correspondência surtisse algum efeito junto à grande maioria dos 28 municípios parceiros. Todavia, para surpresa da Coordenação Geral do PARFOR/UEFS, vários prefeitos alegaram desconhecer a existência do Termo de Aceite ao PARFOR.

Ademais, alegaram não dispor de recursos financeiros para arcar com despesas de transporte e alimentação dos docentes, assim como também para contratar professores substitutos. Além disso, em reuniões promovidas com o PARFOR/UEFS, alguns secretários reclamaram do formato de oferta dos cursos – uma semana de aulas, de segunda a sábado, por mês – afirmando que tal programação dificultava o cumprimento dos encargos por parte dos cursistas junto às suas turmas, implicando em transtornos no andamento das atividades

pedagógicas em suas escolas.

Outro problema identificado, refere-se ao fato de os professores cursistas não terem direito sequer à redução da jornada de trabalho durante a oferta dos cursos, implicando em dificuldades para o desenvolvimento dos estudos, já que muitos deles possuíam regime de trabalho de 40 horas e tinham que se desdobrar para cumprir com as obrigações profissionais e ainda arranjar tempo para assistir as aulas, elaborar trabalhos solicitados, entre outros.

Esta situação resultou em impossibilidade de os professores cursistas terem uma maior vivência no ambiente acadêmico, a exemplo de participação em atividades de pesquisa e extensão e em eventos científico-culturais, ficando sua presença na universidade restrita às semanas de aula, o que limitou sua formação acadêmica.

Vale ressaltar, ainda, entraves operacionais relacionados a uma necessária articulação entre a universidade e os municípios, no que se refere a levantamento de real demanda de formação de professores. Muitas vezes, restrita à informação inserida na Plataforma Freire, sem um prévio planejamento de oferta mediante interlocução com o Forprof/Bahia e a UEFS, tal procedimento não refletiu as necessidades de formação inicial de vários municípios a partir de dados fidedignos.

Isto ficou evidenciado na programação de oferta de turmas, com base na demanda informada pelos municípios na Plataforma Freire, realizada pelo PARFOR/UEFS para os anos de 2013 e 2014, nos campi de Feira de Santana, Santo Amaro e Chapada Diamantina, que resultou na não formação de turmas.

Algumas razões podem ser aqui elencadas: apesar da divulgação feita pelo IAT, por meio de videoconferências e pela Coordenação Geral do PARFOR/UEFS, por meio de folders, cartazes e visitas in loco a diversos municípios da região de Feira de Santana e de Santo Amaro, registrou-se baixo número de pré-inscritos para alguns cursos, o que contrariou informações acerca da demanda fornecida pelos municípios na Plataforma Freire; em outros casos, a exemplo da oferta de uma turma do Curso de Licenciatura em História e uma turma do Curso de Licenciatura em Geografia, em 2013, no Campus de Santo Amaro, registrou-se um bom número de pré-inscritos, entretanto, estas turmas não foram formadas, uma vez que a secretaria municipal de educação de Santo Amaro não validou 98% das pré-inscrições, sob a alegação de que se tratavam de professores contratados em caráter temporário.

Ressalte-se, também, os problemas decorrentes das eleições municipais de 2012, com a mudança de prefeitos em alguns municípios parceiros. Verificou-se descontinuidade administrativa, implicando em dificuldades de articulação com os novos gestores e suas equipes técnicas, muitos dos quais revelaram completo desconhecimento sobre o funcionamento do PARFOR, como inserção de demanda, pré-inscrição, validação dos candidatos, entre outros. Em alguns casos, não se tinha conhecimento até mesmo da senha de acesso à Plataforma Freire.

A propósito, ao analisar os problemas crônicos que envolvem a gestão municipal da educação no país, Ferretti (2004) salienta que os dirigentes, quase sempre, estão envolvidos em questões que indicam falta de planejamento, despreparo profissional, ausência de equipe técnica qualificada no âmbito das

secretarias municipais de educação, disputas ideológicas, injunções de natureza clientelista, interesses partidários que, às vezes, relegam a segundo plano reais demandas em termos de formação de professores em serviço, entre outros fatores.

A esse respeito, Queiroz (2007, p. 238), ao tecer considerações acerca da descentralização de responsabilidades e de recursos financeiros conferidas aos municípios, identifica problemas na implementação de certos programas educacionais, sujeitos que estão a manipulações de caráter político-partidário, o que, por sua vez, termina por restringir o campo de atuação do poder local, na perspectiva de participação democrática da comunidade:

[...] Sendo esse o locus da residência das pessoas, além de constituir-se, do ponto de vista político, a base eleitoral dos partidos e dos políticos, é nele que os problemas se evidenciam primeiro e devem ter solução. Nesse particular, a despeito do caráter relativo da autonomia outorgada ou conquistada por esse ente federativo, a gestão administrativa e financeira, ainda que tenha possibilidades concretas de autogestão, é susceptível a objeções. Uma delas refere-se ao fato de ser esse local a matriz das relações político-partidárias articuladas com outras esferas, o Estado-membro e a União. Além disso, sendo base do sistema eleitoral está sujeita às interferências do clientelismo⁹ e do mandonismo. Este tipo de poder, teoricamente identificado com predominância no Nordeste, manifesta-se em vários pontos do território brasileiro, de forma multifacetada, em conjunturas que o favorecem.

As dificuldades acima identificadas, se manifestaram na experiência de oferta de turmas de licenciatura do PARFOR/UEFS em sua relação com os municípios contemplados, a exemplo da ausência, em sua grande maioria, de contrapartida institucional aos cursistas, notadamente transporte, alimentação e diminuição da jornada de trabalho, a não realização de concurso público para professores, a utilização abusiva de contratação temporária como moeda de troca eleitoral, dificultando o planejamento da oferta de turmas pela UEFS, uma vez que os municípios não validaram a pré-inscrição desses docentes, a descontinuidade administrativa que resultou na não observância do calendário PARFOR em 2013, devido à mudança de gestores municipais em decorrência das eleições de 2012, implicando na impossibilidade de implantação de turmas ofertadas na Plataforma Freire, entre outros.

Tais problemas evidenciaram obstáculos na relação institucional com os municípios parceiros, revelando os desafios postos para a efetivação do regime de colaboração entre CAPES, entes federados e UEFS, contribuindo para que os objetivos do PARFOR, de indiscutível importância e relevância social e educacional, não fossem plenamente alcançados.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PARFOR apresenta pertinência social, com prováveis desdobramentos positivos a médio e longo prazo na esfera educacional, enquanto política pública destinada a proporcionar formação inicial e continuada de professores em efetivo

exercício da rede pública de ensino da educação básica, a experiência de oferta de turmas de cursos de licenciatura, na modalidade presencial/modular, no período de 2010 a 2014, por parte da UEFS, no entanto, evidenciou inúmeras dificuldades para a efetivação de um regime de colaboração, notadamente com os municípios parceiros.

Embora o regime de colaboração esteja presente na legislação vigente como um princípio a ser observado na relação entre União, Estado, Distrito Federal e Municípios, com vistas à consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, consubstanciados nos princípios que regem o PARFOR como política pública de formação inicial e continuada de formação de professores da educação básica, muitos são os desafios para a sua efetivação.

Há que se pensar em uma pactuação envolvendo os entes federados e instituições formadoras, com a clara definição de atribuições, responsabilidades e aporte de recursos financeiros necessários à implementação do PARFOR de maneira satisfatória, sob a coordenação da CAPES e acompanhamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.

Nesse sentido, caberia ao Forprof/Bahia um papel mais proativo na articulação entre os entes federados, universidades, entidades do campo educacional, sindicatos de professores e sociedade civil, no sentido de atualizar o Plano Estratégico de Formação de Professores do Estado da Bahia, com a definição de objetivos e metas, a realização de um censo docente que obtivesse de forma fidedigna dados sobre a demanda de formação inicial e continuada de professores da rede pública de ensino, o estímulo para a implantação de consórcios intermunicipais visando a oferta regionalizada de cursos do PARFOR por meio de polos, entre outras iniciativas.

REFERÊNCIAS

BAHIA. **Plano Estratégico de Formação de Professores do Estado da Bahia**. Salvador, Instituto Anísio Teixeira, 2007. 71 f. (digitado)

BRASIL. **Manual operativo do PARFOR**. Brasília, DF, DEB/CAPES, 2012. (digitado)

_____. **Decreto nº 6.775**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF, 29 de jan. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_ato/2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 5 out. 2009.

_____. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação

do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF, 24 de abr. 2007. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 8 nov. 2014.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, Senado Federal, 2004. 65 p.

_____. **Portaria nº 883**, de 16 de setembro de 2009. Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Brasília, DF, 16 de set. de 2009. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 12 mar. 2013.

_____. **Portaria Normativa nº 9**, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Brasília, DF, 30 de jun. 2009. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 23 ago. 2011.

FERRETTI, Jane Shirley Escodro. Poder local e dirigente municipal de ensino. In: MARTINS, Angela Maria; OLIVEIRA, Cleiton de; BUENO, Maria Sílvia Simões (orgs.) **Descentralização do Estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 113-128.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, mar. 2003, p. 89-118. Disponível em: <<http://repositorio.ufpa.br>>. Acesso em: 3 set. 2015.

MORORÓ, Leila Pio. A formação de professores em serviço: o PARFOR na Bahia. **Anais**. XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campinas, Unicamp, 2012. Disponível em: <<http://www.infoteca.inf.br>>. Acesso em: 17 jul. 2013.

QUEIROZ, Maria Aparecida de. Fundef: política de educação com repercussões locais. In: CABRAL NETO, Antonio et al. (orgs.). **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília, DF: Liber Livro, 2007. p. 227-260.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. 3. ed. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ABSTRACT: This study analyzes the experience of offering classes at the State University of Feira de Santana (UEFS), Bahia, within the framework of the National Plan for the Training of Teachers of Basic Education (PARFOR), from 2010 to 2014, through the offer of undergraduate courses intended to provide initial training to teachers of basic education in effective exercise and the challenges posed in the institutional relationship established with the municipalities contemplated, with a view to the effectiveness of the collaboration regime advocated to the Program. In order to do this the study perform the analysis of legal documents that regulate PARFOR, such as Decree No. 6,775/ 09, Normative Ordinance No. 9/2009, the PARFOR Operational Manual, among others. This experience of in-service teacher training revealed problems in the relationship between UEFS and partner municipalities, such as the absence of institutional support from most of them, in terms of transport, food, shorter working hours for the teachers and the non-validation of candidates pre-enrolled in the Freire Platform, among others, evidencing difficulties in meeting initial training demands. It is considered the need for a compromise between federated entities and universities, in order to the effectiveness of the collaboration system recommended by the current educational legislation.

KEYWORDS: Teachers training; Parfor; Collaboration system.

CAPÍTULO VII

EDUCAÇÃO DE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Patrícia Maria Reis Cestaro

EDUCAÇÃO DE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Patrícia Maria Reis Cestaro

Universidade Federal de Juiz de Fora - Faculdade de Educação
Juiz de Fora – MG

RESUMO: Neste trabalho apresentarei a pesquisa intitulada “A formação de professores(as) nos cursos de Pedagogia: um olhar para o trabalho educativo junto aos bebês e crianças pequenas”. A investigação em desenvolvimento tem como objetivo compreender como acontece a formação dos (as) alunos(as) dos cursos de Pedagogia das Universidades Federais de Minas Gerais para atuarem com a faixa etária de 0 a 3 anos. Utilizaremos como procedimentos metodológicos a análise documental de projetos pedagógicos, ementas de disciplinas e entrevistas com os sujeitos envolvidos nesse contexto. Espera-se que esse estudo possibilite ampliar o debate sobre a importância da especificidade da formação do(a) professor(a) de crianças de 0 a 3 anos de idade.

PALAVRAS-CHAVE: formação docente; cursos de pedagogia; crianças de 0 a 3 anos.

1. INTRODUÇÃO

O presente texto discute alguns caminhos traçados para o desenvolvimento de uma pesquisa inserida no curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, a partir do ano de 2016, sob a orientação da Prof^a Dra Núbia Schaper Santos.

Esse estudo surge com o intuito de ampliar os debates referentes à Infância, sobretudo a formação inicial dos profissionais que vão lidar diretamente com a criança pequena na educação infantil, área na qual atuo como professora, pesquisadora e militante.

A educação infantil no Brasil compreende o atendimento às crianças de 0 a 5 anos e vem se consolidando como campo de conhecimento, de pesquisas e de políticas públicas, principalmente devido às contribuições de estudos sobre o desenvolvimento da criança produzidos, fundamentalmente, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Esse importante marco legal estabeleceu o direito à educação das crianças como dever do Estado, sendo efetivado por meio das políticas de educação dos municípios, em regime de colaboração com os estados e a União. Em seguida, assistimos à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) que confere avanços à educação infantil ao integrá-la à educação básica, prevendo o atendimento das crianças em creche (0 a 3 anos de idade) e pré-escola (4 e 5 anos).

Já o atual Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) propõe metas e estratégias que nortearão as políticas da educação para o próximo decênio. Neste documento a educação infantil é contemplada na meta 1 que propõe:

universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014).

Em que pese o fato de as crianças pequenas terem ganhado visibilidade no contexto das políticas públicas, é preciso clareza em relação à educação que se pretende para elas, pois ao tratar da educação infantil, lida-se com pontos muito nevrálgicos, ainda mais arraigados nas creches, tais como: a falta de vagas para milhares de crianças brasileiras; a necessária formação e valorização dos profissionais que atuam nas creches; as condições materiais; o arranjo espaço-temporal adequado, a necessidade de discutir as concepções de infância, educação e projeto pedagógico (ou a inexistência dele) que alicerçam o saber/fazer das instituições, dentre outros (SANTOS, 2014).

Uma revisão dos estudos empíricos publicados no Brasil no período de 1996 a 2003 sobre a qualidade de instituições de educação infantil revelou quais os maiores problemas das instituições de educação infantil. A saber: formação de profissionais; propostas pedagógicas e currículo; condições de funcionamento e práticas educativas no cotidiano; relações com as famílias. As conclusões de Campos; Fullgraf e Wiggers (2006) apontaram que, dos quatro temas destacados, as creches aparecem sempre em situação mais precária, seja em relação à formação do pessoal, infraestrutura material, adoção de rotinas rígidas, voltadas quase que exclusivamente para ações de alimentação, higiene e contenção das crianças.

Em relação à formação de professoras/educadoras (es), as pesquisas examinadas indicam que:

...os desafios encontram-se não só no fato de ainda existirem muitos educadores sem a formação e escolaridade mínimas exigidas pela nova legislação, como também na inadequação dos cursos existentes às necessidades de formação para a educação infantil (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 118).

A LDB/96 demarca a necessidade da formação inicial (art. 62) e da formação continuada (art. 67) para as educadoras. A função de educar e cuidar, de modo integral, exige uma formação específica do profissional que atua nesse segmento. Entretanto, de acordo com Santos (2014), faz-se necessário refletir sobre a maneira como se dá essa formação, para evitar a alienação e a automatização. É preciso (re)significar conceitos e concepções para atender as crianças em seus direitos básicos, bem como refletir sobre quais saberes serão eleitos ou devem ser privilegiados na formação inicial desses profissionais, além de selecionar quais saberes possibilitam a construção de práticas que priorizam a criança e suas experiências. E o que dizer das práticas com os bebês? A questão é como garantir que tais indagações possam, de fato, significar qualidade no atendimento às crianças pequenas na educação infantil. E isso tem a ver com as discussões sobre a reforma curricular dos cursos que formam o(a) professor(a) nas Universidades

(GATTI, BARRETO e ANDRE, 2011; GATTI E NUNES, 2009; DOURADO, 2013).

Segundo Gatti, Barreto e Nunes (2011), as perspectivas de políticas para formação de docentes discutidas em vários fóruns, tais como: Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação (ANPED), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), assim como os princípios explicitados nos documentos do CNE (BRASIL. MEC. CNE, 2002, 2006), entre outros, não estão encontrando respaldo nas propostas curriculares da maioria dos cursos de formação de professores. A relação teoria-prática, tão ressaltada em documentos e normas, bem como a integração da concepção curricular, não vem se concretizando no contexto das diferentes licenciaturas.

Para Gatti, Barreto e André (2011), faz-se necessário repensar urgentemente as políticas referentes à formação inicial dos docentes brasileiros, no que tange às instituições formadoras e aos currículos. O estudo de Gatti e Nunes (2009) buscou analisar as propostas curriculares de disciplinas formadoras das Instituições de Ensino Superior nas licenciaturas presenciais em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. Em relação à formação de professores que irão atuar nos anos iniciais da educação básica, realizada nas licenciaturas em Pedagogia, constatou-se a fragmentação do currículo, e um conjunto disciplinar bastante disperso. Nas análises das ementas das disciplinas, verificou-se o predomínio dos referenciais teóricos de natureza sociológica, psicológica ou outros nas disciplinas de formação profissional, com pouca associação com as práticas educacionais. Poucos cursos, segundo as referidas autoras, propõem disciplinas que possibilitem um aprofundamento no campo da educação infantil, sem falar que o aspecto metodológico do trabalho com crianças é pouco referido. O que dizer então do saber/fazer dos futuros docentes que irão atuar com crianças de 0 a 3 anos?

A autonomia dos entes federados, na elaboração e na implementação de leis em nível local, e das universidades, na formulação de cursos de formação de professores, impacta diretamente o trabalho cotidiano nas creches e escolas de todo o país.

Assim como o trabalho do(a) professor(a) precisa ser repensado, do mesmo modo temos também que repensar a sua formação, uma vez que precisa abarcar os novos desafios que lhe apresentam, dentre os quais podemos citar: a consideração pelas especificidades dos diferentes níveis e modalidades da educação; o conhecimento das características de desenvolvimento de cada educando, assim como as dinâmicas culturais e sociais mais amplas. Tais questões precisam ser inseridas no escopo das concepções e diretrizes que devem balizar o processo de formação dos profissionais, levando em consideração as questões curriculares e seus desdobramentos didáticos-pedagógicos, aliando-os às relações sociais mais amplas (DOURADO, 2013).

Refletir sobre essas discussões da formação do(a) professor(a) traz implicações para a melhoria do atendimento às crianças e revela-se, assim, como um campo importante de investigação.

As conquistas legais e suas complexidades conferidas à educação infantil e

ao processo de formação docente nessa área anunciam um profícuo campo de estudos e pesquisas. Nessa perspectiva, vem aguçando o meu interesse em compreender como estão sendo delineadas as estruturas curriculares dos cursos presenciais de Pedagogia das Universidades Federais de Minas Gerais no que se refere à formação de futuros profissionais que pretenderão atuar com as crianças de 0 a 3 anos de idade.

2. CONSTRUINDO A QUESTÃO...

A formação de professores é um tema que vem me interessando há algum tempo, seja no campo acadêmico, como na área profissional.

A preocupação com a formação dos profissionais da educação infantil anuncia-se pelo reconhecimento do direito da criança a um atendimento de qualidade, pautado, sobretudo, no respeito às suas necessidades, interesses e características. Nesse sentido, a criança tem direito não somente ao acesso à creche ou à pré-escola, mas a experiências educativas que promovam múltiplas aprendizagens e, que, portanto, contribuam para o seu processo de desenvolvimento integral.

Tendo o(a) professor(a) uma responsabilidade ímpar nessa atribuição, é imprescindível que sua formação inicial e continuada sejam foco de atenção por parte das políticas públicas.

Em relação à formação inicial docente, o Conselho Nacional de Educação institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (CNE/CP nº 1/2002) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (CNE/CP nº 1/2006). As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia retratam conquistas em relação a documentos anteriores, uma vez que define que a formação de professores para exercer funções de magistério na educação infantil é um dos objetivos do curso de Licenciatura em Pedagogia. A mesma legislação afirma que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a “compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social” (Art. 5, inciso II). Outra questão merecedora de atenção diz respeito à estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, vindo esta última a se constituir de “aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, lúdica, artística, ética e biossocial. (Art. 6º)

Reconhecemos que muitos cursos de Pedagogia já promoveram a modificação da sua proposta, orientados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (CNE/CP nº 1/2006), incluindo a formação para a docência para a educação infantil. Tal alteração permite o contato com saberes que certamente contribuirão para uma melhor atuação profissional. Muitos docentes de creche e pré-escola no passado não tiveram essa possibilidade, inclusive eu. Aliás,

um dos motivos do meu interesse para esse estudo se reverbera diante das minhas dificuldades recentes em relação ao trabalho educativo com uma turma de crianças de 3 anos de idade.

A partir dessas discussões que buscam um atendimento adequado às possibilidades infantis por meio da formação inicial docente é que decorre a seguinte questão: **o que os cursos presenciais de Pedagogia das Universidades Federais de Minas Gerais propõem como disciplinas e conteúdos para os futuros profissionais que pretenderão atuar com crianças de 0 a 3 anos de idade?**

Tem como objetivo geral analisar a estrutura curricular dos cursos de Pedagogia das Universidades Federais de Minas Gerais, tomando como foco as especificidades do trabalho docente com crianças de 0 a 3 anos de idade.

A análise documental será um dos procedimentos metodológicos propostos, tomando como referência a estrutura curricular dos cursos: projeto pedagógico, grade curricular com as disciplinas e respectivas ementas, assim como a sua articulação com as legislações vigentes do país. Com o propósito de conhecer a proposta curricular de formação inicial dos cursos de Pedagogia, buscaremos identificar se esta contempla os futuros profissionais que vão atuar com crianças de 0 a 3 anos, levando em consideração as especificidades deste trabalho educativo.

Como as Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos são amplas e a estruturação do currículo fica a cargo de cada instituição, procura-se obter um panorama do que está sendo proposto como formação, identificando ênfases que lhes estão sendo atribuídas, semelhanças, diferenças, pertinências e adequação às demandas profissionais.

Para complementar a análise documental, buscando aprofundar o conhecimento referente às contribuições do curso de Pedagogia para a prática profissional dos que educam e cuidam de crianças de 0 a 3 anos de idade, realizaremos entrevistas com os sujeitos envolvidos nos contextos dos cursos de Pedagogia, tais como: gestores, professores, alunos, egressos, etc. A entrevista, no âmbito da pesquisa qualitativa de cunho histórico-cultural, também é marcada pela dimensão do social. Segundo Freitas (2002, p. 5):

ela não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende com quem se fala.

Diante dessa perspectiva, buscarei situar as condições de organização da estrutura curricular dos cursos presenciais de Pedagogia e dos discursos, articulando-os com os contextos de produção. Ao buscar a fundamentação na perspectiva histórico-cultural, pretendo ultrapassar a simples descrição dos fatos, caminhando no sentido de estabelecer relações com base na historicidade e nas contradições constitutivas dos sujeitos e contextos.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Diversas pesquisas ressaltam a importância da educação infantil para as crianças, no que se refere às possibilidades de ganhos para o seu bem estar, aprendizagens e desenvolvimento. Contudo, sabe-se que tais ganhos dependem diretamente da qualidade das experiências vividas nas creches e pré-escolas.

As discussões acerca do que consiste em qualidade na educação infantil tendem a estar abertas a novas concepções e perspectivas, partindo da percepção de qualidade como um conceito subjetivo, valorativo, relativo e dinâmico, contextualizado, que necessita ser definido num processo participativo e democrático (OLIVEIRA FORMOSINHO, 2001; DAHLBERG, MOSS E PENCE, 2004).

Apesar de reconhecermos que a melhoria da educação não depende unicamente da formação dos professores, é consenso entre vários autores que a qualidade do trabalho com a criança vincula-se intrinsecamente com a formação e qualificação do profissional da área, ao considerar a organização das experiências significativas entre os sujeitos no contexto educacional. Portanto, se quisermos melhorar a qualidade da educação oferecida às crianças pequenas temos que, necessariamente, nos comprometer com a qualidade da formação dos seus professores (HOLLANDA E CRUZ, 2004).

As concepções de educação infantil fundamentadas por diversas pesquisas nacionais e internacionais e reconhecidas pela LDB /96 (Seção II, Artigos 29, 30 e 31) afirmam que essa é a primeira etapa da Educação Básica e tem a função de educar e cuidar de modo integral, o que exige uma formação específica do profissional que atua nesse segmento. Faz-se necessário, portanto, que políticas públicas invistam tanto na formação inicial, quanto na formação continuada para se buscar uma melhor qualificação e, conseqüentemente, um melhor atendimento às crianças de 0 a 5 anos.

A LDB/96 demarca a necessidade da formação inicial e da formação continuada para os(as) professores(as). Legalmente, é estabelecido que o(a) professor(a) tenha concluído pelo menos o ensino médio, na modalidade magistério, sendo considerada mais apropriada a formação em nível superior (Artigo 62 da LDB, ratificado por vários outros documentos).

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) anuncia como uma das estratégias da Meta 1, referida anteriormente, a promoção da formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior. A meta 15 também assegura que todos os professores e professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior.

Há, entretanto, uma grande diferença entre titulação e formação. Na maioria das vezes, o diploma, seja de nível médio como de nível superior, não representa, necessariamente, a adoção de conhecimentos e habilidades para atuação com crianças de 0 a 5 anos. Em geral, os cursos são voltados para a educação de crianças de seis a dez/onze anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido,

são deixados de lado temas e dimensões que fazem parte do trabalho educativo com crianças menores, particularmente, as que frequentam as creches (0 a 3 anos) (CRUZ, 2010).

A LDB/96 afirma o horizonte formativo dos docentes, o lócus e a formação mínima:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (Art.62).

O Curso de Pedagogia se destina à formação de professores para exercer funções de magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade normal, de educação profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. O seu campo de atuação engloba, ainda, a gestão educacional, concebida numa perspectiva democrática.

Conforme anuncia Dourado (2013), a LDB/96 e a lei nº 12.014/09, que altera o art. 61 da LDB/96, destacam alguns fundamentos que a formação dos profissionais da educação deve ter para garantir as especificidades do exercício de suas atividades, assim como atender aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica. São eles: a presença de sólida formação básica, integrando conhecimentos científicos e sociais; a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e formação em serviço e o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

No entanto, os estudos de Gatti e Nunes (2009) revelaram que pouquíssimos cursos de Pedagogia propõem disciplinas que possibilitem algum aprofundamento em relação à educação infantil, e, que estas, quando são oferecidas, não se referem muito ao aspecto metodológico para a atuação com as crianças.

Nas análises dos currículos e ementas dos cursos de Pedagogia feitas por Gatti e Nunes (2009), observou-se, dentre vários aspectos, um desequilíbrio na relação teoria-prática, em detrimento dos tratamentos genéricos sobre fundamentos, política e contextualização. Nessa perspectiva, a escola, como instituição social e de ensino, é elemento quase ausente, o que caracteriza uma formação de cunho mais abstrata e pouco integrada ao contexto concreto no qual o profissional-professor vai atuar. No que se refere à atuação com crianças de 0 a 3 anos, a situação fica ainda mais complicada.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (Resolução CNE/CP nº 1/2002) foram promulgadas em 2002 e somente em 2006, depois de muitos debates, o CNE aprovou a Resolução CNE/CP nº 1/2006, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Essa legislação define:

princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e 3/2006. (artigo 1º, BRASIL. MEC. CNE. 2006).

As Diretrizes se responsabilizam pela formação de professores para a educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, ensino médio na modalidade Normal, educação de jovens e adultos, além da formação de gestores.

As duas legislações supracitadas são coerentes com o princípio demarcado da LDB/96 (art. 61) de que a formação de profissionais da educação deve atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada etapa do desenvolvimento do educando. Enfatizam, deste modo, que as propostas pedagógicas dos cursos de formação devem contemplar essas especificidades. Nesse momento, podemos questionar: quantos cursos de Pedagogia que supostamente formam professores para atuar em creches e pré-escolas consideram, em seus programas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b)?

O tema “currículo” é atualmente objeto de fértil discussão no campo educacional, sobretudo no papel fundamental que desempenha no “desenho” de programas que possam conduzir ao sucesso escolar. Esta é a razão pela qual o estudo da área do currículo ganha especial destaque na formação e aprimoramento dos diferentes agentes educacionais (AMARAL, 2013)

Há, de modo geral, uma dificuldade de conceituar “currículo”. Tal fato se explica pela diversidade de definições e explicações. No entanto, ao longo do tempo, a palavra foi se revestindo de diferentes significados ou diferentes ênfases.

Vários autores definem currículo como o conjunto de conhecimentos eleitos para serem apreendidos pelas novas gerações, por intermédio das instituições educativas e necessários à preservação da própria sociedade. Entretanto, a etimologia da palavra curriculum tem a sua origem no latim e significa pista de corrida. Em uma perspectiva processual e escolar, diz respeito à trajetória de formação dos alunos.

No campo teórico, existem concepções diferenciadas, com suas respectivas características, em torno dos quais os educadores se agrupam. Destacam-se essas três vertentes: a “tecnicista”, a “crítica” e a pós-moderna”. Cada uma delas representa uma época, uma tendência, uma determinada proposta pedagógica (SANTOS, 2002). Essas características vão estar presentes obviamente nas questões centrais para elaboração e análise do currículo, quais sejam: que conhecimento? (O quê? Por quê?); o que os alunos devem ser, se tornar? (Que sujeito?); qual o tipo de ser humano para determinado tipo de sociedade? (Que projeto de sociedade?). Para que tipo de indivíduo, sujeito e sociedade.

Essas questões constituem a base dos currículos das instituições educacionais do país e são estabelecidas a partir de leis, diretrizes e parâmetros.

O atual momento histórico que legitima a Educação Infantil como “ação complementar da família e da comunidade”, tendo como finalidade “o

desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual, linguístico e social” (LDB/96), demarca a necessidade da adoção de conhecimentos nas especificidades do desenvolvimento infantil, impulsionando práticas que reconheçam a infância como um tempo em si. Nessa perspectiva, a indissociabilidade das funções de educar e cuidar, tal como preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009b) precisa ser garantida na prática profissional. Esse documento legal define princípios éticos, políticos e estéticos que devem ser respeitados nas propostas pedagógicas das instituições de educação infantil e assume como eixo central a formação de sujeitos que descobrem e exploram o mundo, reinventam o cotidiano, produzem conhecimentos não apenas a partir das interações e vínculos que estabelecem, mas do brincar, do sentir, do expressar-se, do relacionar-se, do organizar-se, do cuidar-se, partilhando afetos e significados da cultura vivida.

Segundo Oliveira (2012), já existem argumentos suficientes para interpretar as legislações educacionais brasileiras e afirmar que todos os profissionais responsáveis pelas turmas de crianças pequenas, sejam em creches, pré-escolas ou entidades equivalentes, precisam ter formação específica em educação infantil, devendo ter consciência da importância do seu papel.

Na formação desse profissional, os cursos de Pedagogia deverão considerar o que dispõe o Parecer CNE/CEB nº 20/09, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a) e também posteriormente, a Base Nacional Comum Curricular da educação infantil, documento oficial que está em processo de construção.

O primeiro documento citado acima revela que as instituições de educação infantil devem assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo. Ao pensar sobre o trabalho educativo na educação infantil, devemos desafiar os pesquisadores em didática e os formadores de professores em cursos de graduação, especialização e em programas de formação continuada a relerem suas concepções de educação em prol do atendimento às crianças de 0 a 3 anos, especialmente sobre a educação de bebês em ambiente coletivo.

Essas discussões adquirem uma relevância particular, tendo em vista o desafio de compreender quais as experiências significativas com os bebês e as crianças pequenas que, de maneira geral, são considerados na perspectiva da falta: aqueles que ainda não falam, não andam. É necessário que o(a) professor(a) reconheça a potência dessas crianças, suas possibilidades relacionais e de construção de sentido no seu trabalho educacional-pedagógico (GUIMARÃES, GUEDES e BARBOSA, 2013).

Pesquisas de diversos autores, entre eles, Vigotski (2010), têm sugerido outras maneiras de concebermos a relação dos bebês e crianças com o mundo, uma vez que desviam o olhar das leituras que preconizam o desenvolvimento marcado pelo viés puramente biológico, baseado na maturação, nas etapas fixas e universais.

Esses estudos revelam que a relação interpessoal ocorre nos bebês humanos desde os primeiros meses de vida, bem como suas competências sócio-cognitivas,

suas diversas linguagens, suas dimensões culturais. Assim, essas discussões se encaminham para a condição social de nossas crianças, concepções muito diferentes até então postuladas em tradicionais discursos e registros do processo de socialização da criança nos projetos pedagógicos das instituições de educação infantil.

A atual concepção de educação infantil exige que o adulto que atua na área seja capaz de implementar uma educação comprometida com princípios éticos, políticos e estéticos, promovendo, dessa forma, “práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível” (BRASIL, 2009b).

Nessa perspectiva, é extremamente importante que processos de formação contribuam não só para a aquisição de conhecimentos específicos sobre a infância e as atividades pedagógicas, como também para possibilitar aos profissionais da educação infantil uma formação ética, estética, política, comprometida com os direitos da infância e com a transformação da realidade educacional e social.

Diante de todas essas perspectivas teóricas, ressalta-se a importância dessa proposta de estudo ao discutir e problematizar o processo de formação inicial dos profissionais que atuam com crianças de 0 a 3 anos. Pretende-se, assim, contribuir para a possibilidade de construção de um novo cenário para as políticas de educação infantil, passando não só no plano legal, mas, sobretudo, no campo real, do caráter assistencial para a perspectiva educacional, que tem como objetivo principal propiciar vivências educativas significativas para as crianças em prol do seu desenvolvimento integral, reconhecendo, assim, os seus direitos fundamentais.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ana Lúcia. Noções de currículo: modalidades e níveis. In: **Guia de estudos: Progestor**. Juiz de Fora: CAED/UFJF, 2013.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.005/2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, 2014.**

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de educação básica. Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009b. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.**

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 dez. 2009^a.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei nº 12.014/09, de 6 de agosto de 2009: Altera o art. 61 da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. **Diário Oficial da União, Brasília, DF, 06 ago. 2009.**

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que **estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

_____. Lei nº 9.324, de 20 de dezembro de 1996: Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.**

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Portal MEC.** Brasília: MEC/CNE/CP 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Portal MEC.** Brasília: MEC/CNE/CP 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>.

CAMPOS, Maria M.; FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CRUZ, Sílvia Helena. (2010). A formação inicial e continuada e a profissionalidade específica dos docentes que atuam na educação infantil. In: Frade, Isabel Cristina Alves da Silva (Org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DAHLBERG, G.; MOSS, P. e PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

DOURADO, Luiz Fernandes. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. In: **RBPAE**, v. 29, p. 367-388, mai/ago. 2013.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. In: **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p.20-39, julho de 2002.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sáe ANDRÉ, Marli. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A.; NUNES; M. M. R. (Orgs.). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. **Coleção Textos FCC**, n. 29, 2009.

GUIMARÃES, Daniela; GUEDES, Adrianne Odêda e BARBOSA, Silvia, Néli. Cuidado e cultura: propostas curriculares para o trabalho com crianças de até três anos. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina. (Orgs.). **Educação Infantil: Formação e Responsabilidade**. 1ª ed. Campinas: Papirus, 2013, p. 243-258.

HOLLANDA, M. P. de e CRUZ, S. H. V. A formação contextualizada do professor da educação infantil: uma perspectiva para a melhoria da qualidade da educação da criança de 0 a 6 anos. In: CRUZ, S. H. V. e HOLLANDA, M. P. de (orgs). **Linguagem e educação da criança**. Fortaleza: Editora UFC, 2004.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J e FORMOSINHO, J. (Orgs.). **Associação Criança: um contexto de formação em contexto**. Braga: Livraria Minho, 2001.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Formação e profissionalização de professores da educação infantil. In: **Revista acadêmica de Educação do ISE Vera Cruz**, v. 2, n. 2, p. 223-231, 2012.

SANTOS, L.L de C.P. Abordagens no campo do currículo. In: (org) SALGADO, M. U. C. e MIRANDA, G.V. de. Veredas. **Formação Superior de Professores**. Mod. 3, v.1. p.155-180, 2002.

SANTOS, Nubia Shaper. As ideias fora do lugar e o lugar fora das ideias. In: ARAGÃO, Maria Darcilene (Org.). **Trajetórias e Pesquisas em creches e escolas de Educação Infantil**. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2014.

VIGOTSKI, Lev S. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. **Psicologia USP**, Tradução de Márcia Pileggi Vinha, São Paulo, v. 21, n. 4, p.681-701, 2010.

ABSTRACT: This paper introduces the research named "The teacher training in Pedagogy courses: a look at educational work with babies and young children". Still in development, the research aims to understand how the students from the Pedagogy courses in the Federal Universities of Minas Gerais are trained to act with the age group from 0 to 3 years. As methodological procedures, it will be used the documentary analysis from the pedagogical projects, syllabuses of subjects and interviews with the participants involved in this context. It is hoped that this study makes it possible to increase the debate about the specificity and its importance

related to the educational work with children from 0 to 3 years in the teacher training.
KEYWORDS: teacher training; pedagogy courses; children from 0 to 3 years.

CAPÍTULO VIII

ESCOLA DE FORMAÇÃO CONTINUADA: ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO TRABALHADOR DA EDUCAÇÃO

**Suely Fernandes Coelho Lemos
Ana Lucia Mussi de Carvalho Campinho**

ESCOLA DE FORMAÇÃO CONTINUADA: ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO TRABALHADOR DA EDUCAÇÃO

Suely Fernandes Coelho Lemos

Instituto Federal Fluminense

Campos dos Goytacazes - RJ

Ana Lucia Mussi de Carvalho Campinho

Instituto Federal Fluminense

Campos dos Goytacazes-RJ

RESUMO: O presente estudo trata da formação continuada como etapa de construção da identidade dos trabalhadores da Educação e apresenta a criação da Escola de Formação Continuada do Instituto Federal Fluminense (IFFluminense) como experiência exitosa no investimento para essa etapa da formação dos educadores públicos. Aborda, inicialmente, o contexto deste século XXI em que o desenvolvimento científico se impõe e requer dos profissionais uma (re)configuração das ações pedagógicas, ou seja, a formação permanente. Apresenta alguns conceitos de formação continuada como importante espaço-tempo do processo formativo dos educadores e revisita documentos legais que tratam do incentivo à capacitação para servidores públicos da rede federal ao discorrer sobre as fontes que fundamentaram a proposta de criação da Escola de Formação Continuada dos Trabalhadores da Educação. O estudo busca, ainda, destacar a importância da proposição de ações e espaços de formação permanente de educadores como constitutivos da missão de uma Instituição de formação profissional que deve concorrer para o desenvolvimento do seu território de abrangência.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada; Trabalhadores da Educação; Escola de Formação Continuada.

1. INTRODUÇÃO

O movimento histórico da humanidade de conhecer e produzir ciência, cada vez mais complexo e dinâmico, requer daqueles que cuidam dos processos de formação, permanente diálogo com o conhecimento produzido. Reconhece-se também que a rapidez e a circularidade com que as informações transitam têm alterado significativamente o ser e o estar no mundo, obrigando sistemática (re)elaboração e complexos processos de acomodação e assimilação nas estruturas mentais, de modo a responder desafios e tornar significativos os conhecimentos geradores de novas ações.

Um processo educacional sintonizado com as demandas da formação que objetivam desenvolvimento social em seus aspectos humanos, econômicos e políticos vai exigir dos trabalhadores da educação maior constância na formação, ou seja, formação continuada. Essa formação, quando contextualizada, imprime identidade ao ato pedagógico; realinha concepções e fundamentos presentes na

formação inicial; contribui para a reconfiguração de objetivos e práticas e alcunha novos sentidos à práxis educativa.

A formação continuada, como necessidade intrínseca à natureza do trabalho dos educadores, constitui-se em dever e direito do trabalhador da educação que necessita conduzir formas renovadas de participação e formulação de projetos e ações educativas; ela deve ser permanente no decorrer do exercício da profissão e estruturar-se sob a forma de ações e programas propostos tanto pelas instituições formadoras (escolas e universidades) como por sindicatos e governos e, neste último, advindas de políticas públicas voltadas para a Educação. Ressaltamos que, neste estudo, o termo trabalhador da educação define não apenas os que exercem a atividade da docência, mas todo profissional da escola cuja ação supera o espaço da “aula”.

Nóvoa (1992, p.25), ao se referir à formação docente defende que esta deve proporcionar desenvolvimento pessoal e profissional. Para o autor,

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Ao estender a abrangência da afirmação do autor aos demais trabalhadores da educação, dá-se exponencial sentido ao trabalho numa instituição de ensino, o que também concorre para a construção da identidade e o sentido do pertencimento.

A concepção de que o ato de educar extrapola a ação exclusiva do professor em sala de aula, nem sempre é considerada. Nas instituições de formação para o trabalho, em especial, profissionais que não o professor e o pedagogo se veem eximidos do compromisso com a formação dos trabalhadores e com os processos educacionais, talvez pelo fato de não terem considerado, em seu projeto inicial de vida profissional, a atuação em instituição de ensino.

Outro argumento a destacar em favor da valorização da formação continuada dos trabalhadores da educação é a escassez, por vezes, de oportunidades de exercícios de reflexão e debates no interior das próprias instituições de ensino. O diálogo permanente entre profissionais, dentre tantos benefícios, fortalece-os: para a tomada de decisão em relação à construção de propostas inovadoras que podem emergir dessa prática; para a proposição de novas metodologias, nova pedagogia e, possivelmente, para a proposição de novas formas de construção de currículos. Entendida, também, como espaço de divulgação e enriquecimento de pesquisas, a educação continuada contribui sobremaneira para os processos educativos, uma vez que instiga aprofundamento e busca de novos resultados que tenham potencial de intervenção e transformação da realidade social.

Embora não se discuta a importância da formação continuada em todas as áreas profissionais, na Educação em especial, muitos são os desafios encontrados pelos trabalhadores da educação ou mesmo pela gestão, tanto em sua abrangência macro como no interior de cada instituição, em relação à oferta de oportunidades

significativas na formação dos educadores. Algumas dessas dificuldades, em especial em relação aos professores das redes públicas, podem ser abordadas e serão trazidas, ainda que de forma breve, neste estudo quando tratarmos do lugar da formação continuada desses trabalhadores.

Na educação profissional, essa etapa da formação ganha relevância tendo em vista tratar-se de oferta de educação que requer a participação de profissionais de diferentes áreas e ramos da ciência que precisam se posicionar diante das políticas, percursos e ideologias que envolvem a formação para o trabalho. Para eles, a formação continuada é o espaço necessário de discussões e diálogos entre os conhecimentos adquiridos na formação inicial e as visões de mundo necessárias à preparação do trabalhador; é oportunidade de ampliação do conhecimento que sustenta opções políticas e ideológicas que envolvem as relações no trabalho e de incorporação das discussões pedagógicas.

Na rede federal, alguns dispositivos legais sustentam e incentivam a oferta de formação continuada aos servidores; alguns deles serão aqui expostos uma vez que subsidiaram e se apresentaram como elementos fundantes na arquitetura da proposta do Instituto Federal Fluminense (IFFluminense) de criar esse espaço de formação para trabalhadores da educação. Dentre os documentos legais mencionados destacamos, nesta introdução, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) e a Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008 que criou a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e os Institutos Federais. Esta última, ao tratar dos objetivos dos Institutos Federais, destaca a oferta da formação inicial e continuada.

O IFFluminense, com base nesses instrumentos legais e, concomitante ao traçado da sua Política de Desenvolvimento Humano, inaugurou, em março de 2015, a Escola de Formação Continuada dos Trabalhadores da Educação, com o objetivo de promover ações de formação continuada para esses trabalhadores. A Escola de Formação Continuada, cujos resultados, em seu primeiro ano de atividades, se apresentam como exitosos, será tema das reflexões aqui propostas.

Portanto, no intuito de enredar o leitor em nossas reflexões, traremos breves considerações sobre a formação continuada - que lugar é esse na formação; destacaremos alguns dispositivos legais que constituem marcos que incentivam a formação continuada na rede federal de educação profissional e tecnológica e a proposta construída para a Escola de Formação Continuada do IFFluminense no ano de 2015 e seus resultados.

2. A FORMAÇÃO CONTINUADA: QUE LUGAR É ESSE NA FORMAÇÃO?

Em nossos argumentos, traremos alguns conceitos de formação continuada que possibilitam perceber essa etapa da formação como um espaço-tempo que fortalece a identidade profissional dos trabalhadores da educação.

Bem verdade que a formação continuada não é uma especificidade da área de Educação nem dos educadores. Ela é uma exigência provocada, nos tempos

atuais, pelas vertiginosas mudanças no mundo social, cultural e produtivo, que impõem aos profissionais de diversas áreas a busca por cursos de formação que lhes permitam responder aos apelos das situações de trabalho.

De acordo com Silva (2000, p.90), “é visível a crescente e proliferada procura e oferta de formação nos mais diversos grupos profissionais e contextos organizacionais”. A partir dessa análise, conceitua educação continuada como:

Conjunto de práticas educacionais planejadas no sentido de promover oportunidades de desenvolvimento do funcionário, com a finalidade de ajudá-lo a atuar mais efetivamente e eficazmente na sua vida institucional [...] a educação continuada está voltada para melhorar ou atualizar a capacidade do indivíduo, em função das necessidades dele próprio e da instituição em que trabalha. (SILVA et al, 1989, p.9 e 10)

Nesses termos, a formação continuada é a etapa da formação em que se busca aprofundamento e enriquecimento da formação inicial. Ela surge, também, como oportunidade de melhoria qualitativa na atuação profissional. Souza, Cruz, Stefanelli (2006, p.107) a definem como “um processo permanente que se inicia após a formação básica e está destinado a atualizar e melhorar a capacidade de uma pessoa ou grupo, frente às evoluções técnico-científicas e às necessidades sociais”. No caso dos trabalhadores da educação, essa formação não deve se perceber refém de um sistema que prioriza o lucro e o capital econômico. Ela deve emanar da sua relação com o trabalho, seja na docência ou na gestão educacional, organizacional e administrativa pela necessidade de uma interação sistemática com os avanços científicos e metodológicos que ocorrem nas ciências, interferindo nas relações sociais e que dão suporte à ação pedagógica.

Formosinho (1991, apud SILVA, 200, p.96), ao se referir à formação continuada para professores, assim a define:

[...] formação dos professores dotados de formação inicial profissional, visando o seu aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor.

E, se a formação inicial dos trabalhadores da educação os habilita ao ingresso em instituição de ensino, é a formação continuada que permite sê-lo de modo reflexivo, crítico e autônomo. Schön, 1987, citado por Freitas (2004, p.558), também ao se referir à formação continuada de professores, defende que:

A atividade do profissional professor deve ser concebida como um contínuo evolutivo de valorização profissional, de que a formação inicial é, simplesmente, uma parte discreta que pode ser conseguida por diferentes vias. O todo que essa valorização profissional constitui deve incluir, por definição, uma constante atividade de ‘conhecimento-na-ação’, ‘reflexão-na-ação’ e ‘reflexão sobre a reflexão-na-ação’.

Tendo em vista que a ação educativa é razão e finalidade das instituições de ensino, essa defesa do autor se expande aos demais profissionais que atuam nessas instituições e, cujas atividades, dão suporte ao processo educacional. Neste sentido,

um aprofundamento mais minucioso nas ciências que fundamentam o trabalho em Educação se faz necessário. Com isso, ressaltamos também o caráter coletivo e enriquecedor que a formação continuada suscita por meio dos processos que pressupõem a troca de experiências e consideram os aspectos organizacionais e de gestão do ensino que, por sua vez, contribui com mudanças significativas. De acordo com Nóvoa (1992, p.25),

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Assim, tomando por base a produção de Nóvoa (idem), valorizar a partilha de experiências nos espaços-tempos da educação continuada é conferir ao trabalhador da educação e, ao mesmo tempo, convidá-lo a desempenhar, também, o papel de sujeito em permanente formação.

Formosinho (1991, apud SILVA, 2000, p.97) assegura que “[...] A formação contínua tem como finalidade última o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspectiva de educação permanente”. Não obstante, quando analisamos a dinâmica com que essa oferta de formação vem acontecendo, constatamos dificuldades que precisam ser vencidas para que ela seja garantida como direito aos trabalhadores da educação. É preciso superar ofertas por vezes episódicas e desfocadas dos reais interesses da Educação ou propósitos institucionais, e superar modelos de seminários, treinamentos, reciclagens ou encontros esporádicos que não têm se constituído propriamente em oportunidades de reflexões suficientemente maduras para produzir as revisões ou incorporações de novos saberes à ação educativa.

A formação continuada que defendemos deve ser, pois, aquela capaz de promover conhecimento crítico, baseado em diálogos reflexivos que pressuponham, acima de tudo, incentivar a compreensão da dimensão do humano, do plural e do sustentável. Essa formação que torna a atuação dos trabalhadores da educação mais madura, não muda só os sujeitos da educação; ela também gera mudanças nas instituições. Sobre isso, mais uma vez recorremos a Nóvoa (1992, p.30):

A formação implica a mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem um investimento positivo das experiências inovadoras que já estão no terreno. Caso contrário, desencadeiam-se fenômenos de resistência pessoal e institucional, e provoca-se a passividade de muitos atores educativos.

No campo da gestão pública, embora as propostas de governo demonstrem consciência da necessidade de ampliar a formação dos educadores para além da formação inicial, isto, como ressalta Pimenta (2002, apud: CONTRERAS, 2002, p.19) “suporia significativa alteração nas condições de trabalho dos professores nas escolas com tempo e estabilidade, ao menos para que a reflexão e a pesquisa da prática viessem a se realizar” e se constitui num outro desafio a superar.

Alguns modelos de formação continuada praticados, especialmente pela gestão pública, têm se resumido a capacitação limitada a treinamentos para novos procedimentos e novos fazeres, isentos de reflexões e diálogos, mostrando-se pouco eficientes tanto em seus objetivos e conteúdos quanto nas formas pontuais e exploratórias em que são oferecidas. Associadas ao descontinuísmo de projetos de governo e à falta de políticas públicas que demandam planejamento, tais ofertas definitivamente não têm atendido nem às necessidades e exigências do processo educativo, nem às determinações legais².

Outro aspecto importante que está para além dos imperativos dos avanços da ciência e que a formação continuada pode dar sua contribuição é, por exemplo, preparar os educadores para enfrentar os reflexos que problemas sociais produzidos num modelo de sociedade capitalista, cada vez mais excludente, imprimem sobre o processo educacional, exigindo da Educação a adoção de programas e estudos que concorram para a redução das desigualdades produzidas. Em especial no Brasil, essa tensão social foi agravada também em decorrência do processo de urbanização intenso e acelerado das últimas décadas, não acompanhado de políticas públicas que assistissem esse movimento migratório, o que tem concorrido para uma crescente favelização nos centros urbanos, como externalidade negativa do sistema capitalista.

Segundo Pimenta (2002, apud: CONTRERAS, 2002, p.18) as desigualdades, o aumento da pobreza e dos problemas sociais interferem na escola, exigindo dela e dos professores outras demandas de atendimento. Segundo ela, essa realidade social:

[...] gerou o investimento de grandes recursos em programas de formação contínua, por parte do Estado, cujos resultados se perdem por não terem continuidade e não se configurarem como uma política e formação que articula à formação inicial e ao desenvolvimento das escolas.

Sobre essa análise, é importante constatar que, embora os problemas de natureza social exerçam fortes interferências sobre os processos educacionais, relevantes aspectos que caracterizam as diferentes modalidades de oferta da educação, em especial aquelas que consideram as diversidades e os grupos excluídos da sociedade amparados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL - LEI Nº 9394/96) são, ainda, abordados de modo frágil na formação inicial dos educadores, o que traz o apelo ao aprofundamento na formação continuada. Nesse aspecto, essa formação cresce em sua premência entre esses profissionais, pois cumpre papel importante ao promover diálogo entre seus conhecimentos e as demandas da realidade.

Considerando-se as diversas modalidades de ensino que se constituem nos espaços em que as pluralidades e as diferenças humanas, culturais e sociais

² A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) estabelece em seus Art 61, 62 e 63, a oferta de Educação Inicial e Continuada aos professores. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm, acesso em 03/06/2010.

precisam ser atendidas, é prudente salientar que a formação continuada deve ser observada com especial cuidado pelas instituições de ensino. No caso daquelas que formam para o trabalho, devem ser entendidas como exigência para o êxito do processo de formação do trabalhador, uma vez que, ao considerarem o trabalho como um dos eixos condutores do processo educativo devem manter vivos os debates, as contradições e as lutas dos trabalhadores, de modo a favorecer a compreensão da sociedade em que vivem e alcançarem sua possível emancipação.

Ainda a respeito das oportunidades de formação continuada, ofertadas pelo Estado, Nóvoa (1992, p.22) adverte que, geralmente estão atreladas a objetivos e interesses de seus programas de desenvolvimento econômico e destaca, que quando assim são objetivados, fragilizam os sentidos dessa formação, já que “não concebe a formação contínua na lógica do desenvolvimento profissional dos professores e do desenvolvimento organizacional das escolas”. Também Vieira (2008, p. 165), em seus estudos sobre Gramsci e suas contribuições para a compreensão do trabalho docente, diz: “Cabe à formação continuada o exercício cotidiano de formar os profissionais da escola, como nos coloca Gramsci, os intelectuais orgânicos, a partir de suas necessidades e objetivos”. É preciso, pois, que haja oportunidades formais e não-formais³ onde trabalhadores da educação, de acordo com Nóvoa (1992, p. 26), “consolidem espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”, nessa troca coletiva ele se fortalece e fortalece a categoria já que passa a ser produtor criativo e autônomo dos modos de construir ou transformar informações em conhecimentos.

3. INCENTIVO À FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DOCUMENTOS LEGAIS

O incentivo à formação continuada está presente nos documentos legais que tratam das finalidades das instituições de ensino; dos direitos e deveres dos servidores e dos programas instituídos com essa finalidade. Vale ressaltar que, à exceção das instituições que possuem autonomia financeira, pedagógica e de gestão, a ausência de regulamentações e recursos que possam institucionalizar esses processos de formação dificultam o acesso dos professores à formação continuada. Do conjunto de leis e regulamentos que tratam da educação continuada abordaremos alguns que sustentaram as ações implementadas pelo IFFluminense, dentre elas, a criação da Escola de Formação Continuada dos Trabalhadores da Educação.

³ Educação formal de acordo com Libâneo (2005) é aqui considerada como presente no ensino escolar institucionalizado, cronologicamente gradual, hierarquicamente estruturado, objetivos claros e específicos, depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo. A educação não-formal, qualquer tentativa educacional organizada e sistemática que, normalmente, se realiza fora dos quadros do sistema formal de ensino

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394 de 20 de dezembro de 1996), no Art. 62, aborda a oferta de Educação Inicial e Continuada aos educadores e no parágrafo 1º assim determina: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”.

A Lei nº 8112 de 11 de dezembro de 1990, alterada pela Lei nº 9.527, de 10 de dezembro de 1997, no art. 87, embora não se detenha na formação continuada dos servidores públicos, disciplina o afastamento desses servidores para capacitação.

Por sua vez, a Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 que cria a Rede Nacional de Educação Profissional e Tecnológica e os Institutos Federais (IF), no Art. 7º, inciso II, ao tratar das finalidades e características dessas instituições, define como objetivos dos Institutos Federais:

Ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica.

Ao dispor sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação (MEC), a Lei nº 11.091 de 12 de janeiro de 2005, no Art. 3º inciso VIII, fala da “garantia de programas de capacitação que contemplem a formação específica e a geral, nesta incluída a educação formal”. Já a Lei de nº 11.273 de 6 de fevereiro de 2006, vem reforçar o incentivo à capacitação dos servidores quando “Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica”.

No conjunto de legislações que fazem menção à formação continuada, dentre os decretos e portarias, ilustram nossa análise: o Decreto nº 5.707 de 23 de fevereiro de 2006, que institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Nesse Decreto, o Art. 1º, incisos IV e V assim expressam respectivamente: “divulgação e gerenciamento das ações de capacitação; e racionalização e efetividade dos gastos com capacitação”. Já no Art. 3º, nos seus treze incisos e parágrafo único, encontramos as diretrizes da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal que disciplina e incentiva a capacitação dos servidores.

No Decreto nº 5.824 de 29 de junho de 2006, ficam estabelecidos os procedimentos para a concessão do Incentivo à Qualificação e para a efetivação do enquadramento por nível de capacitação dos servidores integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE) instituído pela já citada Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005.

O Decreto de nº 7.415 de 30 de dezembro de 2010, por sua vez, instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e dispõe sobre as

definições do Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público (PROFUNCIONÁRIO). O Art. 2º do Decreto apresenta os princípios dessa política, dentre eles destacamos: “articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino”. Já o Art. 3º define os objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, que prevê a promoção e ampliação das oportunidades de formação continuada.

No Art. 4º, encontramos o apoio da União, por intermédio do MEC, às ações de formação inicial e continuada de profissionais da educação básica ofertadas ao amparo do referido Decreto, mediante ações definidas em seus incisos, dos quais destacamos os incisos I e III, que mencionam a “indução da oferta de cursos e atividades de formação continuada destinada aos profissionais da educação básica” e a “concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a professores que atuem em programas de formação inicial e continuada de funcionários de escola e de secretarias de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios”.

A Portaria de nº 28 de 26 de agosto de 2015, publicada no Boletim de Serviço nº 33/2015 suplemento B, no dia 26 de agosto de 2015, institui o grupo de trabalho para o desenvolvimento do Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (PLAFOR) e a “elaboração de diretrizes, mecanismos e procedimentos, com vistas ao desenvolvimento de ações de capacitação e qualificação dos servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”.

Diante dessa fundamentação legal, dentre outras, fica estabelecido que as instituições da rede federal possam desenvolver programas de qualificação e capacitação de seus servidores que atendam à exigência de formação continuada.

4. A ESCOLA DE FORMAÇÃO CONTINUADA: ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO DO IFFLUMINENSE

Do compromisso com a formação continuada de seus servidores, o IFFluminense traçou sua Política de Desenvolvimento Humano, elegendo a formação continuada como um dos tripés de sustentação dessa política. Fiel ao compromisso de promover desenvolvimento humano, econômico e político do território de abrangência, extrapolou suas fronteiras institucionais e inaugurou, em março de 2015, a Escola de Formação Continuada dos Trabalhadores da Educação. Essa Escola nasceu com a missão de contribuir, promover, incentivar e desenvolver ações de formação continuada para os trabalhadores da educação das redes públicas de modo a garantir educação como fator de desenvolvimento social.

A proposta de criação de um espaço de formação continuada que promovesse desenvolvimento individual e coletivo aos trabalhadores da educação, também se sustentou na compreensão de que um dos fatores que contribui de modo decisivo para o crescimento social do território, quando se tem a Educação como condutora do processo de desenvolvimento é a permanente formação dos seus trabalhadores.

Essa se constitui, pois, em elemento imprescindível, considerando-se seu potencial fator de enriquecimento da ação pedagógica que emancipa e valoriza seus sujeitos.

Em nossa proposição inicial, o conceito de trabalhador da educação e do espaço/tempo da formação se ampliara, incorporando o sentido de que trabalhadores da educação; são todos os profissionais que atuam em instituições de ensino promovendo, por meio do seu trabalho, a plena realização dos objetivos educacionais.

Pela sua natureza, o ensino constitui-se na atividade fim da escola e todas as ações nela desenvolvidas têm por objetivo contribuir para o pleno êxito do ato educativo, impondo, assim, a necessidade de que todas as pessoas envolvidas participem do diálogo reflexivo sobre as questões fundamentais que estão na base do processo educacional.

O papel que se atribuiu, portanto, à Escola de Formação foi o de favorecer a formação continuada dos trabalhadores da educação do IFFluminense, porém, estendendo o debate educacional necessário a outras esferas públicas de ensino, tecendo uma rede de formação e compromisso com a Educação.

Em relação à oferta de oportunidades de formação continuada para outros educadores e servidores de outras redes e órgãos públicos, a Escola de Formação Continuada assumiu o desafio de contribuir com essa formação, assegurando suas ações em princípios que fundamentaram sua criação, dentre eles, o de considerar a formação continuada como: direito e dever dos trabalhadores; necessária à emancipação e autonomia no trabalho e oportunidade de fortalecimento do diálogo com o conhecimento.

Foi nessa perspectiva que também se traçou como objetivo geral, promover programas de formação continuada voltados para trabalhadores da educação das redes públicas (docentes e técnicos administrativos em educação) e demais servidores públicos em parceria com os campi do IFFluminense, o poder público, servidores e outras instituições formadoras. Ao longo do desenvolvimento de suas ações e, num processo de “escuta” permanente, cada vez mais, secretarias municipais e órgãos públicos buscavam o diálogo e elegiam a Escola de Formação Continuada do IFFluminense como importante espaço de formação, geração e propagação de conhecimento.

Ainda com base na sensível percepção de que é necessário contribuir com a formação inicial de futuros educadores, a Escola de Formação passou a ampliar suas ações para graduandos e licenciandos. Exemplo concreto foi a inclusão, em 2015, na oferta de cursos na área educacional, dos estudantes das licenciaturas e Pedagogia e, no grupo permanente de estudos em Administração Pública, dos graduandos de Administração e Direito.

Em sua experiência inicial, passaram por essa Escola ideias, pensamentos e produções que, num diálogo respeitoso e produtivo ampliaram as reflexões e fortaleceram as decisões. Em Gramsci (2004, p. 53), buscamos a inspiração para valorizar a participação coletiva de diferentes profissionais que atuaram no processo educacional. Segundo ele:

Não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o homo faber do homo sapiens. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um 'filósofo', um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui, assim, para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar.

Portanto, essa Escola de Formação possibilitou o diálogo entre diferentes percursos e visões de mundo que muito enriqueceram e revelaram a diversidade e a qualidade dos conhecimentos que circulam e dos quais são sujeitos os trabalhadores da educação. Além de exercer esse papel primeiro, indispensável ao desempenho das atividades profissionais, favoreceu relações interpessoais colaborativas e solidárias, elevando essa Escola de Formação como o lugar de Educação.

No seu primeiro ano de atividades, a Escola de Formação trouxe para a centralidade de suas proposições a crença na educação que emancipa e que gera desenvolvimento; projetou ações que, pautadas no princípio da equidade, perseguiram o direito à educação que transforma. O pensamento que a estruturou, nesse tempo, esteve fundamentado em contribuições de educadores e teóricos importantes do cenário educacional, tais como Paulo Freire, Nóvoa, Saviani, entre outros, que defendem o potencial transformador da Educação, quando compreendida como espaço que ultrapassa individualismos ou 'ensimesmamentos' de instituições. Nesse sentido, a proposta que moveu as ações visou promover o humano em sua essência e existência, onde quer que esteja esse humano, em suas trocas coletivas.

Os resultados das ações empreendidas pela Escola de Formação Continuada no primeiro ano de atuação (2015) podem ser considerados exitosos, visto que tivemos 910 (novecentos e dez) conclusões no conjunto das ações de formação ofertadas aos trabalhadores da educação e servidores públicos que circularam naquele espaço de formação. Tantos outros vêm, crescentemente, descobrindo e elegendo essa Escola de Formação como lugar e oportunidade privilegiados de formação continuada. Em menos de um ano de atuação, a proposta da Escola de Formação dava seu contorno, para além de cursos presenciais e semipresenciais com utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), quando instaurou grupos de estudos e promoveu sistematicamente eventos técnico-científicos (palestras, mesa redonda, apresentação de posters e apresentações artísticas e culturais) com o objetivo de divulgar, valorizar e expandir as produções dos trabalhadores da educação e dos estudantes. Além dessas ações, houve o investimento na Pesquisa com a criação do Núcleo de Pesquisa sobre Permanência na Formação (NUCLEAP).

Os esforços empreendidos pela Escola de Formação Continuada estão muito menos revelados pelos números de conclusões que no compromisso dessa Instituição com essa etapa da formação, considerando a abertura instaurada para ações em rede.

5. CONCLUSÃO

Ao concluir nossas reflexões, queremos destacar a importância da formação continuada para todos os profissionais, mas em especial para os trabalhadores da educação que têm a construção do conhecimento como objetivo de seu trabalho. Essa formação imprime qualidade à ação educativa e identidade profissional aos educadores, devendo ser assumida como necessidade para o exercício do ato pedagógico. Ela oportuniza a esses trabalhadores modificarem-se a si próprios, construindo estruturas interiores novas e significativas; possibilita troca de saberes construídos em espaços/tempos diversos; favorece o diálogo entre experiências sempre únicas e proporciona a divulgação de vivências partilhadas.

A formação continuada, na rede federal, ao menos no seu conjunto de leis e documentos, tem sido incentivada, constituindo-se em política de desenvolvimento dos servidores, conforme observamos nos dispositivos legais apresentados. O IFFluminense reforça seu compromisso com o desenvolvimento do território de sua abrangência por meio da formação continuada ao ultrapassar a política de desenvolvimento dos seus servidores para além das fronteiras institucionais, pois oportuniza aos trabalhadores da educação de outras redes públicas e estudantes das licenciaturas e cursos de Pedagogia ampliarem sua formação inicial.

A importância da Escola de Formação Continuada do IFFluminense está no próprio sentido dessa formação, tendo em vista que o conhecimento é dinâmico e complexo, a educadores permanência na formação é condição inerente ao processo de produção do conhecimento. Ela contribui para efetividade dos processos e atividades educativas desenvolvidas pelas instituições de ensino, repercutindo positivamente nas escolas e nas pessoas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

_____. Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008.

_____. Lei nº 8112 de 11 de dezembro de 1990.

_____. Lei nº 11.091 de 12 de janeiro de 2005.

_____. Lei nº 11.273 de 6 de fevereiro de 2006.

_____. Decreto nº 5.707 de 23 de fevereiro de 2006.

_____. Decreto nº 5824 de 29 de junho de 2006.

_____. Decreto nº 7415 de 30 de dezembro de 2010.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Portaria 28 de 26 de agosto de 2015. Publicada no Boletim de Serviço nº 33/2015, Suplemento B de 26 de agosto de 2015.

FREITAS, Mário. A educação para o desenvolvimento sustentável e a formação de educadores/professores. *Perspectiva*, Florianópolis, v.22, n.02, p. 547 – 575, jul/dez. 2004.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do Cárcere*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2004. V. 2.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2005. 200p. (8. ed.)

PIMENTA, Selma Garrido. Apresentação à Edição Brasileira. In: CONTRERAS, J. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Ana Maria Costa e. A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas de reflexão em formação. *Educação & Sociedade*, ano XVI, n.72, Agosto/00.

SILVA, Maria Julia Paes da et al. *Educação continuada: estratégias para o desenvolvimento do pessoal de enfermagem*. Rio de Janeiro: Marques – Saraiva, 1989.

SOUZA, Maria da Graça Girade; CRUZ, Emirene Maria Trevizan Navarro da; STEFANELLI, Maguida Costa. Educação Continuada em enfermagem psiquiátrica: reflexão sobre conceitos. *Rev. Esc. Enferm. USP*, 2006, 40(1): 105-10.

VIEIRA, Emilia Peixoto. Gramsci e suas contribuições para a compreensão do trabalho docente. *Trabalho & Educação*, vol.17, nº 1, jan. / abr., 2008.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

CAPÍTULO IX

FORMAÇÃO CONTINUADA E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERFACES ENTRE O DISCURSO LEGAL E AS PRÁTICAS LOCAIS

**Laís de Castro Agranito Rodrigues
Lucrécia Stringhetti Mello**

FORMAÇÃO CONTINUADA E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERFACES ENTRE O DISCURSO LEGAL E AS PRÁTICAS LOCAIS

Laís de Castro Agranito Rodrigues

PPGEdu/UFMS/Brasil

Água Clara/MS

Lucrécia Stringhetti Mello

UFMS/CPTL/Brasil

Três Lagoas/MS

RESUMO: Este artigo integra uma pesquisa de mestrado e objetiva discutir as contribuições da formação continuada para a implementação e a ressignificação do currículo na Educação Infantil. Toma-se como contexto de análise um Centro de Educação Infantil do município de Água Clara-MS. Na investigação qualitativa recorreu-se à pesquisa bibliográfica, na tessitura de reflexões sobre as políticas públicas nacionais voltadas para o currículo e a formação do professor da infância, tendo em vista a gestão de propostas e práticas realizadas no local da pesquisa. Concluiu-se que a formação continuada foi dimensionadora e mediadora da elaboração e da consecução de uma proposta curricular pertinente para a Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Educação Infantil; Formação de professores.

TEXTO COMPLETO

O presente artigo integra uma pesquisa de mestrado em andamento e tem como objetivo discutir possíveis contribuições do processo de formação continuada de professores para a implementação e a ressignificação do currículo na Educação Infantil. Para tanto, tomou-se como contexto de análise um Centro de Educação Infantil (CEINF) do município de Água Clara, localizado no Estado de Mato Grosso do Sul. A pesquisa em questão teve início no ano de 2015.

Nesse sentido, apresentam-se os resultados preliminares de um processo de formação continuada, no âmbito da instituição de Educação Infantil, cujos estudos, realizados na formação, culminaram na mobilização dos professores envolvidos em prol da discussão e da construção da proposta curricular a ser materializada no CEINF onde atuam.

A formação foi realizada no próprio contexto do CEINF, por meio de encontros mensais, e contou com a participação de professores, coordenadores pedagógicos e representantes da Secretaria Municipal de Educação. Nos encontros foram empreendidas reflexões teóricas sobre o currículo para a infância, tomando-se como referência os estudos de documentos oficiais nacionais que estipulam diretrizes para a Educação Infantil como, por exemplo, a proposta curricular contida no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), a qual pressupõe a organização dos conteúdos curriculares pela abordagem por projetos que contemplem as

múltiplas linguagens. Pari passu aos estudos empreendidos na formação, consolidava-se a construção da proposta curricular adotada pelo CEINF.

A fim de se apreenderem as possíveis contribuições da formação realizada para reflexão e consecução do currículo da Educação Infantil, realizou-se a presente pesquisa qualitativa. Foram utilizados na primeira etapa desse processo a pesquisa bibliográfica e os dados empíricos observados no contexto do CEINF, lócus da citada investigação.

Ao se pautar pela realização de uma investigação de caráter qualitativo, consideraram-se os fatos sem divorciá-los do seu contexto de produção, visando com isso compreender os significados produzidos. (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Chizzotti (2003) aponta que a pesquisa qualitativa adota multimétodos de investigação na busca do estudo de um fenômeno situado no contexto onde ocorre, ou seja, intenciona analisar o fenômeno procurando investigar o seu sentido e interpretar os significados que os sujeitos envolvidos lhe atribuem. O termo qualitativo, nesse sentido, implica “partilha densa com pessoas, fatos e locais, que constituem objetos de pesquisa para extrair desse convívio os significados latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível.” (CHIZZOTTI, 2003, p. 221). Ainda, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 48), os investigadores qualitativos se preocupam com o contexto, “entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem”.

Ao se retratar o processo de formação na consecução da proposta curricular pelos docentes no cotidiano do CEINF, não se perdem de vista a complexidade e as subjetividades envolvidas nesse campo. Buscou-se identificar os significados subjetivos dos processos formativos desenvolvidos e das decisões pedagógicas tomadas pelos sujeitos “incluindo fatos, opiniões sobre fatos, sentimentos, planos de ação, condutas atuais ou do passado, motivos conscientes para opiniões e sentimentos.” (LAKATOS; MARCONI, 1993).

Nesse artigo, apresenta-se a primeira etapa da pesquisa. Assim, relatam-se ações desencadeadas e observadas no campo investigado, utilizando o aporte da pesquisa bibliográfica (FERREIRA, 2002). A fim de discutir contribuições científicas, realizou-se a fundamentação teórica por meio da leitura de autores que empreenderam investigações sobre o tema pesquisado: a formação continuada de professores e suas contribuições para a elaboração e a consecução do currículo para a Educação Infantil.

É sabido que a educação voltada para a criança pequena está arraigada historicamente a práticas médico-sanitaristas, assistencialistas, caritativas e filantrópicas, estabelecendo, ao longo de seu desenvolvimento, contornos educativos e pedagógicos. Desse modo, o conceito de infância e de educação voltado para essa etapa adquire diferentes conotações e objetivos, articulados com os contextos histórico, social e cultural nos quais emerge.

A Educação Infantil foi estipulada legalmente pela primeira vez no Brasil na Constituição Federal de 1988, na qual, no artigo 208, o inciso IV determina: “[...] O

dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.” (BRASIL, 1988). Desse modo, a Educação Infantil se constituiu como “direito da criança” a partir dessa Carta Magna.

Um dos principais marcos no setor das políticas públicas voltadas para a Educação Infantil brasileira ocorreu quando, na década de 1990, essa modalidade da Educação foi reconhecida como nível de ensino na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN – Lei nº 9.394/96). A Lei estabelece esse segmento como primeira etapa da Educação Básica, que tem como finalidade garantir o desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família e da comunidade, associando ainda a questão do cuidar e do educar. (BRASIL, 1996). Atualmente, a infância é vista como uma fase que apresenta necessidades e cuidados especiais. De acordo com Kramer (2006a), o que expressa a singularidade da infância é:

[...] seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nelas produzidas [...]. As crianças brincam, isso é o que as caracteriza [...]. (KRAMER, 2006a, p. 15).

Diante essas disposições legais, abriu-se o terreno para a discussão sobre o currículo das instituições de Educação Infantil, visando atender às necessidades e especificidades das crianças de zero a cinco anos,⁴ no sentido de garantir tanto o cuidado quanto a educação dessas, visando ao seu desenvolvimento integral. Nesse sentido, a equipe do Ministério da Educação (MEC) elaborou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) -, com o objetivo de subsidiar a construção de propostas curriculares institucionais para a essa etapa educacional, assim como outros documentos oficiais voltados para a Educação Infantil.

Em 1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), as quais foram revisadas pelo CNE em 2009, por meio de um amplo processo de discussão. Tal movimento contou com a participação de diversos atores e incorporou práticas e produções científicas atualizadas sobre a Educação Infantil, e subsidiou a elaboração do Parecer CNE/CEB nº 20/2009, que orientou a elaboração das novas DCNEI (SALLES; FARIA, 2012). Segundo a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, no artigo 2º,

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e

⁴ Em 2006, a Lei 11.274 modifica a redação do artigo 32 da LDB 9.394/96 e passa a estipular o Ensino Fundamental, obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, tendo início a partir dos 6 (seis) anos de idade. Em decorrência dessa mudança, no ano de 2013, a redação do artigo 29 é revista e especifica o atendimento da criança de até cinco anos de idade em instituições de Educação Infantil.

avaliação de propostas pedagógicas e curriculares. (BRASIL, 2009).

Assim, essas diretrizes de caráter mandatário, além de regulamentar a elaboração de propostas pedagógicas curriculares para a educação na infância, também devem ser consultadas e incorporadas aos documentos da proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil, já que indicam de forma mais detalhada aspectos a serem considerados e estabelecem paradigmas sobre o cuidar e o educar com qualidade.

Concomitantemente à discussão sobre o currículo da Educação Infantil, tornaram-se emergentes também estudos sobre a formação específica dos profissionais que atuam nessa etapa, observando elementos desde a formação inicial (em nível de ensino superior) à formação continuada (como prática a ser garantida pelas redes de ensino). No artigo 62, inciso 1º da LDBEN nº 9.394/96, aponta-se que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.” (BRASIL, 1996, site). Tratando-se da formação continuada, foco desta investigação, esta é concebida no Referencial para a Formação de Professores como:

[...] necessidade intrínseca para os profissionais da educação escolar, e faz parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional que deve ser assegurado a todos. A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de autoavaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. (BRASIL, 2002, site).

Destaca-se a necessidade imprescindível da formação continuada para a constituição da profissionalidade docente, acredita-se no movimento dialético dessa profissão, o que permite aos professores ao longo de sua trajetória (re)descobrir, (re)aprender e (re)construir conhecimentos, de acordo com a demanda prática pedagógica, que requer o uso de seus saberes.

No Brasil, na década de 1990, as pesquisas sobre o saber docente divulgadas por estudiosos como Nóvoa (1995), dentre outros, levantaram questionamentos a respeito dos modelos tradicionais de formação, direcionados à racionalidade técnica e à acumulação de saberes necessários à prática docente. Colocados em xeque os modelos transmissivos, os teóricos apresentaram novos desafios a pesquisas e políticas de formação docente. Contudo, houve um redirecionamento do olhar, que se voltou para a questão da identidade profissional dos docentes, seu protagonismo e compromisso com o desenvolvimento profissional, bem como para modelos de formação que contemplassem o processo de ação-reflexão-ação e o ideal do professor pesquisador de sua práxis.

As novas tendências trouxeram à tona a valorização do professor reflexivo. Enquanto tal, ele deve encontrar-se em processo contínuo de formação e autoformação, na medida em que pensa, reflete e reelabora os seus saberes iniciais em confronto com suas experiências e práticas cotidianas, utilizando esses saberes

no seu contexto escolar. Dessa maneira, a tendência contemporânea de formação continuada ampara-se em um processo sistemático e organizado ancorado no processo de ação-reflexão-ação do docente, revelando contribuições para o desenvolvimento profissional, pessoal e institucional.

De acordo com Moreira, H. (2003, p. 126-127), a formação continuada deve se constituir no rompimento com modelos tradicionais e “representar capacidade de o professor entender o que acontece na sala de aula, identificando interesses simplificativos no processo ensino-aprendizagem na própria escola, valorizando e buscando o diálogo com colegas e especialistas”.

Contudo, a formação continuada deve possibilitar ao docente a construção permanente de seus “saberes-fazer” a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhe coloca no cotidiano. Quanto a esse aspecto, Pimenta (2006, p. 39) retrata que “o trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social”. Assim, a prática pedagógica tem como início e finalidade a prática social dos sujeitos, identificando-a como fonte de conhecimentos capazes de produzir mudanças e imersa em um senso crítico aprofundado da realidade.

Desse modo, a formação dos professores deve centrar-se na reflexão na e sobre a prática pedagógica, possibilitando a esses profissionais desenvolver novas maneiras de realização do trabalho docente. Candau (1996, p. 150) aponta que a formação continuada não pode ser entendida como um “processo de acumulação” de cursos e palestras, mas “como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua”. A autora afirma que “o dia a dia na escola é um lócus de formação”, na medida em que é no cotidiano que o professor aprende e desaprende, descobre e redescobre, aprimorando a sua formação (CANDAU, 1996, p. 144).

A formação continuada centrada no ambiente escolar é uma prática referenciada por Nóvoa (1995). O autor reporta que “as situações que os professores são obrigados a enfrentar apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas”. As práticas de formação instituídas nos espaços educativos devem tomar como referência as dimensões individuais e coletivas da profissão docente, num movimento que compreenda o compartilhamento de experiências entre pares e a autonomia de cada professor acerca “da responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional.” (NÓVOA, 1995, p. 27).

Nóvoa (1995) dialoga sobre a formação continuada articulada, visando ao desenvolvimento e à produção do professor como pessoa e como profissional, e ao desenvolvimento e à produção da escola como instituição educativa geradora de inúmeras questões ligadas à educação.

Imbernón (2002, p. 18), criticando a formação continuada sob o viés somente da atualização e da reciclagem didática, científica e pedagógica, aponta que ela “se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza”.

As pesquisas realizadas no campo da formação continuada na Educação Infantil apresentam importantes aspectos para melhoria das práticas pedagógicas

nas escolas, e destacam a necessidade de mudanças de paradigmas e conceitos em relação à atuação com as crianças. Santos (2005) afirma que os avanços dos estudos no campo da Educação Infantil, as mudanças na legislação educacional e o reconhecimento das influências sócio-históricas e das características próprias das crianças exigem uma nova postura frente às relações com elas e à forma de educá-las. Assim, a autora ressalta a necessidade de mudanças dos profissionais que trabalham com a criança pequena: eles devem passar por uma “metamorfose” que pode ocorrer, ou não, de acordo com as condições materiais, sociais e históricas que lhes são oferecidas. A autora aponta que:

As propostas de formação contínua em serviço sistematizadas em programas com diferentes níveis de abrangência (a instituição, as redes, as secretarias) podem promover oportunidades de construção de novas práticas e mudanças em concepções. As profissionais de educação infantil inseridas em programas de formação contínua em serviço elaborados a partir de necessidade apresentadas no cotidiano podem ser impulsionadas a metamorfosear e deixar de re-por a identidade, construindo réplicas de si mesmas. O contexto e sua dinâmica podem ser ricos o suficiente para promover a problematização das concepções subjacentes às práticas na educação infantil. A responsabilidade por tal enriquecimento é individual e coletiva e recai, principalmente, sobre aqueles que assumem papéis relacionados à gestão, à definição de políticas e à formação inicial e contínua das profissionais. (SANTOS, 2005, p. 100).

Todavia, pensar na formação continuada de professores que atuam na Educação Infantil exige uma reflexão sobre o atendimento adequado voltado à necessidade das crianças, o respeito às especificidades de desenvolvimento das diferentes faixas etárias, as práticas pedagógicas que contemplem suas características e a qualidade da educação oferecida. Pensar nessa formação é, antes de tudo, pensar no sujeito docente, nas suas condições de trabalho, em um plano de carreira que valorize esse sujeito, que viabilize e garanta condições de atuação e formação profissional que qualifiquem sua prática. Esse pensar se faz necessário na medida em que o trabalho docente e a formação de professores encontram-se imbricados e interligados. Corroboramos Kramer (2006b):

A formação de profissionais da educação infantil – professores e gestores – é desafio que exige a ação conjunta das instâncias municipais, estaduais e federal. Esse desafio tem muitas facetas, necessidades e possibilidades, e atuação, tanto na formação continuada (em serviço ou em exercício, como se tem denominado a formação daqueles que já atuam como professores) quanto na formação inicial no ensino médio ou superior. (KRAMER, 2006b, s/p).

Atenta-se, assim, para o fato de, mesmo reconhecendo a importância da formação continuada para a melhoria e a sustentação da prática docente, muitos municípios não contemplam, em suas ações, iniciativas de formação continuada e, ainda, quando oferecida, muitas vezes essa formação fica reduzida a palestras, seminários, dentre outros, não levando em consideração o real contexto dos professores na Educação Infantil. Em suma, esses profissionais são encaminhados

para capacitações e formações continuadas que não contemplam nas temáticas abordadas a demanda do local de trabalho, ocorrendo de forma massificada, sem impactos na prática dos professores e suas realidades.

Buscam-se as reflexões de Nóvoa (1995) para apontar a necessidade de passar a formação de professores para “dentro” da profissão, tomando como base as situações vivenciadas por eles em seus contextos, oportunizando o diálogo entre pares em sua própria instituição, na busca de soluções que venham ao encontro dos dilemas e experiências de cada equipe de ensino e sua singular realidade.

Relacionando esse pensamento ao contexto da Educação Infantil, surge a relevância de oportunizar, aos profissionais que nela atuam, espaços de avaliação e discussão entre as demais atividades desenvolvidas nas instituições, para que a formação aconteça como um processo contínuo e integrado ao cotidiano, configurada não somente como necessidade, mas como direito e condição para a oferta de uma Educação Infantil de qualidade. Kramer (2005) elucida que:

A formação é necessária não apenas para aprimorar a ação do profissional ou melhorar a prática pedagógica. A formação é direito de todos os professores, é conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade. Podem os processos de formação desencadear mudanças? Sim, se as práticas concretas feitas nas creches, pré-escolas e escolas e aquilo que sobre elas falam seus profissionais forem o ponto de partida para as mudanças que se pretende implementar. (KRAMER, 2005, p. 224).

A partir do exposto é que se defende a ideia de pensar a formação continuada adotando como eixo central de reflexão o cotidiano escolar, a prática pedagógica e as condições de trabalho do sujeito docente, o que implica contribuições para a melhoria na qualidade da educação ofertada, construção de propostas curriculares condizentes com a realidade específica de cada instituição, bem como o processo de construção identitário do sujeito docente.

A formação continuada realizada no contexto do CEINF no município pesquisado trouxe à tona a indissociabilidade entre a teoria e a prática, na medida em que levou os professores a revistarem e teorizarem suas práticas, ora na busca de respostas às dificuldades encontradas nas situações cotidianas que emergiam nas salas de aulas da Educação Infantil, ora simplesmente na busca de ampliar conhecimentos ainda não adquiridos. Christov (2009) esclarece que teoria e prática andam juntas e que toda ação humana é marcada por uma intenção, seja ela consciente ou inconsciente. Assim:

Construímos nossa teoria ao aprendermos a ler nossa experiência propriamente dita e experiências em geral. Construímos nossa teoria quando fazemos perguntas às experiências, aos autores; quando não nos satisfazemos com as primeiras respostas e com as aparências e começamos a nos perguntar sobre as relações, os motivos, as consequências, as dúvidas, os problemas de cada ação ou de cada contribuição teórica. A construção de nossa teoria exige que coloquemos perguntas à nossa prática. Quanto maior for nossa habilidade para ler nossa experiência, maior será nossa habilidade para compreender autores. Assim, conhecimento e experiência auxiliam nossa compreensão

No município de Água Clara, a proposta de formação continuada no lócus do CEINF foi implementada no ano de 2015, sendo organizada por profissionais da Secretaria Municipal de Educação (SME) em parceria com a coordenadora pedagógica do CEINF. Nesse sentido, inicialmente foram realizadas reuniões no interior das instituições, contando com a participação dos professores, com o objetivo de dar voz a esses profissionais, buscando apreender as suas expectativas e inquietações, a serem contempladas pelo processo formativo.

Nesse primeiro momento foram elucidadas questões relativas aos seguintes aspectos: O que ensinar na Educação Infantil? Como organizar o tempo e o espaço na sala de aula? Quais conhecimentos e atividades devem ser priorizados? É possível trabalhar a leitura e a escrita, assim como outros conhecimentos, de forma a contemplar as necessidades de aprendizagem, sem fazer da Educação Infantil uma fase compensatória, visando somente à preparação para a entrada no Ensino Fundamental?

A partir desse diagnóstico inicial, organizou-se o cronograma de formação continuada, a qual passou a ser realizada em uma reunião mensal, contando com a participação dos professores responsáveis pelas turmas que recebiam crianças de quatro e cinco anos, da coordenadora pedagógica e da responsável da SME. Foram realizados oito encontros no decorrer de um ano.

Diante dos questionamentos e do acompanhamento realizado junto aos professores pela coordenadora pedagógica, surgiu a preocupação acerca da qualidade do atendimento oferecido às crianças que frequentavam o CEINF em Água Clara, já que se constatou que algumas práticas desenvolvidas pelos docentes não eram compatíveis com as orientações advindas dos documentos educacionais oficiais e as leis voltadas para a Educação Infantil.

No diálogo com as docentes, ficou claro que muitas, apesar de conhecerem os RCNEI (BRASIL, 1998), não empreenderam estudos aprofundados sobre a proposta apresentada por esses documentos. Perante essa constatação, priorizou-se, no processo de formação continuada, o estudo desses referenciais, por se acreditar que eles auxiliariam tanto no processo formativo, na busca de respostas para as questões colocadas pelos docentes, como para a futura construção e elaboração da proposta curricular a ser adotada no CEINF para a Educação Infantil – uma vez que era seguida, no CEINF, a proposta advinda do governo anterior, a qual fora elaborada e enviada às instituições para ser implementada, não contando com a participação dos docentes e outros atores envolvidos no processo educacional no movimento de sua preparação.

No percurso dos encontros foram discutidos os três volumes que compõem os RCNEI, organizados da seguinte forma: **Introdução, Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo**. Ao findar esse primeiro ciclo da formação, os docentes decidiram adotar a organização do currículo da Educação Infantil do CEINF por meio de projetos. A organização do currículo da Educação Infantil por projetos de trabalho tem sido discutida por vários teóricos da área, bem como disposta nas orientações

dos documentos oficiais do MEC, que elucidam o trabalho pedagógico com crianças nessa etapa como, por exemplo, no RCNEI (BRASIL, 1998), o qual nos diz:

Os projetos são conjuntos de atividades que trabalham com conhecimentos específicos construídos a partir de um dos eixos de trabalho que se organizam ao redor de um problema para resolver ou um produto final que se quer obter. Possuem uma duração que pode variar conforme o objetivo, o desenrolar das várias etapas, o desejo e o interesse das crianças pelo assunto tratado. Comportam uma grande dose de imprevisibilidade, podendo ser alterados sempre que necessário, tendo inclusive modificações no produto final. Por partirem sempre de questões que necessitam ser respondidas, possibilitam um contato com as práticas sociais reais. Dependem, em grande parte, dos interesses das crianças, precisam ser significativos, representar uma questão comum para todas e partir de uma indagação da realidade. É importante que os desafios apresentados sejam possíveis de serem enfrentados pelo grupo de crianças. Um dos ganhos de se trabalhar com projetos é possibilitar às crianças que a partir de um assunto relacionado com um dos eixos de trabalho, possam estabelecer múltiplas relações, ampliando suas ideias sobre um assunto específico, buscando complementações com conhecimentos pertinentes aos diferentes eixos. Esse aprendizado serve de referência para outras situações, permitindo generalizações de ordens diversas (BRASIL, 1998, p. 57).

Assim, os professores perceberam essa forma de organização curricular como uma possibilidade de implementar propostas que privilegiam a iniciativa infantil e o trabalho dirigido, com objetivo de promover o desenvolvimento integral da criança. Compreenderam assim a proposta de projetos como uma possibilidade de ressignificação do currículo da Educação Infantil, e da própria organização do espaço e do tempo no contexto do CEINF, transformando-o num espaço aberto a múltiplas dimensões, aprendizagens e linguagens.

Entende-se, como Salles e Faria (2012, p. 32), que o currículo da Educação Infantil se constitui num “conjunto de experiências culturais de cuidado e educação relacionadas aos saberes e conhecimentos, intencionalmente selecionadas e organizadas pelos profissionais de uma IEI, para serem vivenciadas pelas crianças, na perspectiva de sua formação humana”. Assim, o currículo é um dos elementos da proposta pedagógica, devendo, portanto, estar articulado a ela e ser norteado pelos pressupostos que a orientam.

O papel do currículo é fundamental, asseverado por Moreira, A. e Candau (2007), os quais salientam que tudo pode acontecer nas instituições, já que nele se sistematizam as intenções pedagógicas, sendo o professor um dos principais artífices na materialização do currículo nas instituições e na sala de aula. Dessa maneira, esses autores apontam a imprescindível participação dos docentes no processo de elaboração do currículo, atuando de forma crítica, criativa e democrática.

A elaboração e a ressignificação do currículo da Educação Infantil no CEINF campo desse estudo encontra-se em construção. O processo de formação continuada está se constituindo nesse sentido, como mediador e dimensionador de tal elaboração. Tendo em vista que as instituições de Educação Infantil devem se comprometer com o cuidar e o educar, é imprescindível que seus profissionais

reflitam sobre seu fazer cotidiano e se tornem conscientes das experiências que estão propiciando às crianças, na perspectiva de cuidar delas e educá-las. Contudo, salienta-se que essas experiências propostas “devem ser intencionalmente selecionadas, planejadas e organizadas em um currículo.” (SALLES; FARIA, 2012, p. 79).

Em suma, os resultados preliminares da pesquisa revelam que pensar o currículo e a formação de professores que atuam na Educação Infantil exige uma reflexão sobre o atendimento adequado voltado para a necessidade das crianças, o respeito às especificidades de desenvolvimento das diferentes faixas etárias, as práticas pedagógicas que contemplem suas características e, por fim, a qualidade da educação oferecida. Esse pensar faz-se necessário na medida em que a organização curricular, a formação de professores e o trabalho docente encontram-se imbricados e interligados. Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para a produção acadêmica sobre a formação de professores e práticas docentes na Educação Infantil, aprofundando conhecimentos, suscitando novas pesquisas e a criação e gestão de propostas de formação continuada que tenham como lócus o cotidiano escolar, já que

Apreender na cotidianidade a atividade docente supõe não perder de vista a totalidade social, pois a escola é parte constitutiva da práxis social e representa, no seu dia a dia, as contradições da sociedade na qual se localiza. Assim, um estudo da atividade docente cotidiana envolve o exame de determinações sociais mais amplas, bem como da organização do trabalho nas escolas. (PIMENTA, 2006, p. 38).

Acredita-se que a reflexão permite aos docentes rever suas ações cotidianas e redimensionar práxis, bem como propostas curriculares. Salienta-se ainda que a formação atrelada ao processo de pesquisa, na interlocução com os profissionais que têm sua vivência compartilhada “pode contribuir para formular outras compreensões para o cotidiano escolar” (MELLO, 2012, p. 28). No caso da pesquisa realizada, constatou-se que nessa primeira etapa a leitura e o estudo dos RCNEI e de autores conhecidos e ainda não familiarizados pelos docentes e sujeitos envolvidos possibilitou a ampliação de seus conhecimentos, além de acrescentar novas visões pedagógicas e pessoais, o que os conduziu para a ousadia da construção da proposta pedagógica a ser implementada pelo CEINF.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. PARECER CNE/CEB nº. 20/2009 de 11 de novembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. nov. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº. 5/2009, de 17 de dezembro de

2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica – CEB. dez. 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, 1996.

BRASIL. MEC/SEF. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília, 2002.

Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000511.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora Ida, 1994.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: MIZUKAMI, Maria da Graça N.; REALI, Aline Maria de M. Rodrigues. **Formação de professores: tendências atuais**. São Paulo: EDUFSCar e FINEP, 1996.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. In: **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, Portugal, Ano/vol. 16(2), 2003.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Teoria e prática. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; _____ (orgs.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 2009.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, ago., 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006a.

KRAMER, Sonia. **Profissionais de educação infantil: Gestão e Formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas:

vol. 27, n. 96, out. 2006b. p. 797-818. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 de ago. de 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo, Atlas, 1993.

MELLO, Lucrécia Stringheta. A gestão escolar e a interface entre a formação e consecução da proposta curricular. In: MELLO, Lucrécia Stringheta; ROJAS, Jucimara (orgs.). **Educação, pesquisa e prática docente em diferentes contextos**. Campo Grande, MS: Life Editora, 2012.

MOREIRA, Herivelto. A formação continuada do professor: as limitações dos modelos atuais. **Comunicações**, vol. 10, n. 1, jun., 11 p. 2003.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NÓVOA, Antonio (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: _____ (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2006.

SALLES, Fátima; FARIA, Vitória. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica**. 2. Ed. [rev. e ampl.]. São Paulo: Ática, 2012.

SANTOS, Marisa Oliveira Vicente. A identidade da profissional de Educação Infantil. In: GUIMARÃES, Célia Maria. (Org.). **Perspectivas para a educação infantil**. 1ª ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

ABSTRACT: This article integrates a master's degree research and aims to discuss the contributions of continuing education for the implementation and re-signification of the curriculum in Childhood Education. A Child Education Center in the municipality of Água Clara-MS is taken as the context of analysis. In the qualitative research we resorted to the bibliographical research, in the context of reflections on the national public policies focused on the curriculum and the formation of the teacher of the childhood, in view of the management of proposals and practices carried out at the research site. It was concluded that continuing education was a sizing and mediator of the elaboration and achievement of a curricular proposal pertinent to Early Childhood Education.

KEYWORDS: Curriculum; Childhood education; Teacher training.

CAPÍTULO X

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: ENTRELAÇANDO SABERES EM UMA PERSPECTIVA HUMANIZADORA

**Simone Leal Souza Coité
Rosiane Cristina Muniz Oliveira
Gabriela Sousa Rêgo Pimentel**

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: ENTRELAÇANDO SABERES EM UMA PERSPECTIVA HUMANIZADORA⁵

Simone Leal Souza Coité

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB

Barreiras - Bahia

Rosiane Cristina Muniz Oliveira

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Barreiras - Bahia

Gabriela Sousa Rêgo Pimentel

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Barreiras - Bahia

RESUMO: Pensar a atuação do coordenador pedagógico e sua relevância na formação docente requer considerar as tensões socioculturais de cada época e contexto. Na contemporaneidade, o coordenador pedagógico assume o papel de um dos agentes de transformação da escola, a sua atuação requer constantemente a articulação/relação com os diferentes atores escolares, bem como a mediação da ação pedagógica. O trabalho da coordenação pedagógica ocorre numa ambiência desafiadora, complexa e imprescindível para a construção da qualidade educacional. Por ser espaço de formação humana é constituído por subjetividades, histórias, culturas, sentidos e significados que dinamizam e impulsionam o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas. O objetivo deste artigo é analisar a atuação do coordenador pedagógico na formação do professor numa perspectiva humanizadora. O estudo refere-se a uma pesquisa de campo, de caráter exploratório, abordagem qualitativa. Teve como amostra coordenadores pedagógicos que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados indicam que o contexto das escolas demanda do coordenador pedagógico processos formativos subsidiados por princípios dialógicos e humanizadores.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Formação docente. Coordenação pedagógica.

1. INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade vivenciamos um contexto marcado por incertezas, crises de paradigmas, que requer dos indivíduos pensamentos e ações diferenciadas. A dinâmica social é marcada por inovações tecnológicas, problemas econômicos, políticos, ambientais e culturais. Nesse cenário, é fundamental que o coordenador pedagógico e os demais profissionais da educação compreendam o seu papel frente aos desafios contemporâneos com vistas à superação da visão fragilizada contida no modelo social vigente baseado, principalmente, na

⁵ Este trabalho integra-se ao grupo de pesquisa Políticas públicas e educação: dos fundamentos às relações sócio-política-econômicas, da Universidade do Estado da Bahia.

transmissão e deixa em segundo plano a construção do conhecimento.

A temática da coordenação pedagógica e sua relação com a formação do professor tem ganhado centralidade nas políticas públicas educacionais de vários países, inclusive, no Brasil. A atuação do coordenador pedagógico no contexto escolar requer desse profissional tomar consciência do seu papel, considerando as tensões socioculturais de cada época e de cada contexto. Atualmente, o desenvolvimento de processos formativos multidimensionais que contribuam para a melhoria da qualidade de ensino é um dos grandes desafios da educação. Dessa forma, faz-se necessário pensar e planejar a formação do professor “com base nos objetivos da educação e na sociedade”, bem como, por meio da definição clara quanto aos conteúdos formativos relacionados ao ato de ensinar e aprender (ALMEIDA, 2008).

O investimento na formação docente por meio da atuação do coordenador pedagógico num processo de mediação e humanização no lócus escolar, possibilitará a promoção de mudanças na educação e na escola, com autonomia profissional, democratização, troca de saberes e produção de conhecimento. Essa afirmação corresponde a nossa concepção do professor e coordenador pedagógico como seres histórico-culturais, protagonistas de suas histórias de vida e construtores de sua identidade profissional.

Ademais, esse processo complexo e dinâmico de formação ocorre na convivência com o outro, nos espaços relacionais das instituições de educação e fora dela. Sendo assim, adotar uma postura humanizadora nesse contexto favorecerá a partilha de vivências e experiências, bem como a mudanças na configuração do trabalho pedagógico das escolas.

Nessa perspectiva, o objetivo deste trabalho é analisar a atuação do coordenador pedagógico na formação do professor numa perspectiva humanizadora. Está referenciado por uma pesquisa de campo, de caráter exploratório, com abordagem qualitativa. O estudo foi desenvolvido com coordenadores pedagógicos que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em escolas públicas da rede de ensino do município de Barreiras, localizado na Região Extremo Oeste da Bahia, Brasil.

2. A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: VIVÊNCIAS E CONSTRUÇÃO DE SABERES NUMA PERSPECTIVA HUMANIZADORA

O contexto social e as atuais políticas educacionais têm promovido significativas mudanças nas esferas governamentais no tocante à construção da qualidade social e de ensino, na efetivação de um modelo educacional votado para a promoção de saberes significativos, produção de conhecimentos e interação social, por meio da valorização humana. Freire (2014, p. 34) concebe a educação como um processo de busca permanente realizada pelo homem enquanto sujeito inacabado, numa estreita relação entre “comunhão e busca”.

Nessa perspectiva, o processo educacional além de promover a aquisição de

saberes tem o papel de disseminar princípios e valores, formar para o exercício pleno da cidadania, possibilitar a inclusão social, preservar a diversidade cultural. Pimenta (2010) enfatiza que a educação é um processo de humanização pelo qual os seres humanos são inseridos na sociedade. Assim, o espaço escolar não se restringe apenas aquisição de saberes, conforme ensinamentos de Freire (1996), o ensinar não se limita apenas em transferir conhecimentos, senão também no desenvolvimento da consciência de um ser humano inacabado, sendo o ensinar um meio de compreensão da educação como uma forma de intervir na realidade da pessoa e do mundo.

A escola assume a função social de promover educação com a missão de romper muros e fronteiras, interagindo e intervindo com outros espaços sociais. Nesse contexto, o coordenador pedagógico, deve atuar com base em princípios democráticos e valores humanos com vistas à articulação entre a escola e a comunidade, possibilitando aos estudantes o acesso à educação de qualidade e integral, capaz de garantir o pleno desenvolvimento de suas potencialidades e o exercício pleno da cidadania.

Em consequência disso, a dinâmica organizacional do trabalho pedagógico nas escolas requer dos profissionais que a constituem uma atitude formadora subsidiada por uma concepção de educação como prática social e de escola como espaço e tempo relacional que proporciona aprendizagem e desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, a escola é concebida como um contexto rico em peculiaridades relativas a aspectos socioculturais construídos historicamente. Por ser assim, os profissionais que atuam nas escolas responsabilizam-se por um grande desafio: compreender a totalidade do contexto em que estão inseridos para assim, pensar, articular e desenvolver ações pedagógicas significativas para os atores sociais que constituem a instituição no cotidiano.

Visto dessa forma, professores, coordenadores e equipe diretiva comprometem-se, no exercício de suas especificidades, com o caráter de interdependência e conexão dos aspectos que envolvem a educação. É nesse processo complexo de constituição humana que destacamos a atuação do coordenador pedagógico. Isso porque, cabe a este profissional atuar nas várias dimensões que configuram a escola. A esse respeito, corroboramos com Vasconcellos (2008, p. 11) ao afirmar que,

Coordenação tem para nós esta acepção ampla de aglutinação de pessoas em torno da busca de sentido para as práticas educativas que, embora ocorrendo em vários espaços e tempos da escola, têm (devem ter) uma profunda articulação. A atividade educativa é essencialmente relacional. Coordenação corresponde ao esforço de caminhar junto, de superar as justaposições, as fragmentações ou a ação desprovida de intencionalidade.

Para além de uma função fiscalizadora ou burocrática, o espaço de trabalho do coordenador pedagógico engloba ações permeadas por dialogicidade, estudo, reflexão e principalmente formação humana. Estes fatores geram questões teórico-práticas que refletem nas ações pedagógicas constituintes das instituições de

educação. Sendo assim, ao analisarmos a atuação do coordenador consideramos a complexidade desse contexto bem como as interfaces de suas funções. Além do mais, refletir acerca da coordenação pedagógica é pensar em um espaço configurado por formação profissional, articulação e desenvolvimento de práticas pedagógicas importantes para a constituição da identidade das instituições educativas.

A esse respeito, nossas reflexões se aproximam do que diz Vasconcellos (2008, p. 85),

A esfera de atuação e preocupação da coordenação é muito ampla, (envolve questões de currículo, construção do conhecimento, aprendizagem, relações interpessoais, ética, disciplina, avaliação da aprendizagem, relacionamento com a comunidade, recursos didáticos).

Em consequência disso, o contexto de atuação do coordenador é marcado por ações educativas que envolvem a docência, gestão, as famílias e alunos em um movimento constante e desafiador de apropriação e partilha de saberes. Com base nesses pressupostos, faz-se necessário que a formação profissional do coordenador pedagógico contemple os conhecimentos e saberes necessários à atuação qualificada e competente, por meio do estabelecimento de: relações interpessoais com os diversos atores da comunidade escolar; atendimento das especificidades educacionais, sociais, culturais e políticas presentes no contexto escolar e social; articulação do trabalho coletivo e participação reflexiva; ressignificação da gestão pedagógica e das práticas de ensino e promoção de ações formadoras no lócus escolar.

Placco e Almeida (2009) enfatizam que a atuação do coordenador pedagógico podem ser categorizadas em três dimensões: (1) articuladora que se constitui na articulação conjunta de um projeto pedagógico democrático e de ações de capacitação para os professores com outras ações na escola; (2) formadora que se configurava no desenvolvimento de processos formativos e (3) transformadora num contexto complexo, dinâmico e denso de relações que tem como objetivo a transformação da postura do professor por meio da avaliação de suas práticas, da escola e da educação.

Na contemporaneidade, o coordenador pedagógico assume o papel de um dos agentes de transformação da escola, a sua atuação requer constantemente a articulação/relação com os diferentes atores escolares, bem como a mediação da ação pedagógica. Placco (1994) denomina esse movimento de sincronicidade, resultado de um processo dinâmico e crítico que possibilita a compreensão do fenômeno educativo.

A esse respeito, Orsolon (2009, p. 20) enfatiza que o planejamento das ações pelo coordenador permite a consciência de sua sincronicidade, visto que resulta na atribuição de “um sentido a seu trabalho (dimensão ética) e destina-lhe uma finalidade (dimensão política) e, nesse processo de planejamento, explicita seus valores, organiza seus saberes para realizar suas intenções político-educacionais”.

É importante destacar que, esse movimento provoca novas indagações,

sinaliza novas necessidades, construções, transformações e uma nova consciência da ação do coordenador pedagógico com atitudes desencadeadoras de um processo contínuo de mudança. A atuação do coordenador pedagógico na escola possibilitará a mediação pedagógica: “o saber, o saber ser e o saber agir do professor” (ORSOLON, 2009, p. 22). Assim, é imprescindível que o coordenador pedagógico compreenda as dimensões que constituem a sua práxis, estabeleça uma relação humanizadora e dialógica com os professores, incentive práticas inovadoras e desenvolva ações articuladoras voltadas para o trabalho coletivo e o processo de formação continuada do professor.

A promoção da formação continuada do professor na escola é relevante e necessária para atender às necessidades do docente, contribuir para o seu desenvolvimento e autonomia profissional, buscando subsídios que fundamentem a prática pedagógica, a construção de um projeto claro com uma meta estabelecida sobre onde se quer chegar, uma educação para formação de quais cidadãos. Neste sentido, a formação inicial e continuada do professor, a estrutura curricular, a prática educativa, se constituem em um grande desafio que precisa ser (re) organizado, (re) formulado. De acordo com Coité (2011), os processos formativos devem proporcionar meios para a articulação do saber e do saber fazer, necessários à construção de uma educação transformadora e de qualidade.

A ressignificação da formação continuada do professor possibilita (re)pensar o fazer pedagógico, valorizando os processos de humanização a partir de uma prática humanizadora, que busque despertar em nossos educadores/educandos uma postura diferenciada, na qual os vínculos afetivos sejam fortalecidos e valorizados no processo de ensino-aprendizagem. Nessa direção, o coordenador pedagógico deve desenvolver ações mediadoras e humanizadoras com o objetivo de resgatar a esperança na educação, no ensino, nos educandos e em si mesmo, a começar pela humanização das práticas pedagógicas e processos de formação continuada na escola.

Nesse sentido, entende-se que a formação do professor é indispensável para a prática educativa, a qual se constitui o lócus de sua profissionalização cotidiana no contexto escolar. Dessa forma, compreender a formação docente incide na reflexão fundamental de que ser professor é ser um profissional da educação que trabalha com pessoas. Essa percepção requer deste profissional de educação a busca permanente pelos atos de formação, na busca constante do conhecimento por meio dos processos que dão suporte à sua prática pedagógica e social. Tardif (2009, p. 150) destaca que ensinar é um trabalho emocional, no qual “trabalhamos como seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos”.

3. O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: PERCEPÇÃO E EXPERIÊNCIAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Este trabalho está referenciado por uma pesquisa de campo, de caráter exploratório, com abordagem qualitativa, cujo objetivo é analisar a atuação do

coordenador pedagógico na formação do professor numa perspectiva humanizadora. A amostra foi constituída por 04 (quatro) coordenadores pedagógicos que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em 04 escolas da rede pública de ensino do município de Barreiras, situado na Região Extremo Oeste da Bahia, Brasil.

Para coleta de dados, utilizou-se o questionário (com questões abertas e fechadas) dividido em duas partes, a primeira destinada à caracterização dos participantes e a segunda às questões relacionadas aos aspectos substantivos da pesquisa. Os participantes são 100% do sexo feminino. Quanto ao grau de escolaridade, 100% tem alguma Especialização e possuem Graduação em Pedagogia. As informações coletadas foram analisadas à luz de referenciais teóricos acerca da coordenação pedagógica e formação do professor.

Os dados estão constituídos de significados e sentidos que configuram a dinamicidade da atuação do coordenador pedagógico. Assim, entendemos que cada uma das respostas é importante para compreendermos a ação formadora do coordenador numa perspectiva humanizadora. Nesse sentido, serão apresentados a seguir os questionamentos e o retorno dos participantes.

Ao serem perguntados sobre o conceito de educação, os participantes destacaram as seguintes proposições, conforme quadro 01:

Quadro 01 – Conceito de Educação

C01	A educação é humanizadora que torna possível todo ato educativo e leva o sujeito à um processo de ressignificação pessoal e social.
C02	Processo de construção do conhecimento social, pessoal, filosófico e histórico do indivíduo para conquista da autonomia e da cidadania.
C03	Espaço de formação do indivíduo, formação acadêmica e produção do conhecimento.
C04	Processo contínuo de desenvolvimento intelectual, moral do ser humano. Ato de educar, instruir.

Fonte: Pesquisa de campo

As concepções sobre educação apresentadas pelos coordenadores pedagógicos correspondem a uma perspectiva humanizadora, processo permanente e contínuo de desenvolvimento intelectual e moral do ser humano. Morin (2012) dialoga quanto a necessidade de compreender a condição humana, contextualizar os saberes, religar os saberes para o desenvolvimento de uma educação para o futuro. Esse pensamento nos remete às exigências do mundo contemporâneo que implicam num novo perfil do professor e demais profissionais da educação, de escola, produção de conhecimento e mudança de paradigmas. Moraes (2012) adverte que nessa conjuntura faz-se necessário superar alguns paradigmas

relacionados ao conceito de educação, compreendendo o caráter complexo do ser humano, do conhecimento e da aprendizagem com sujeitos criadores, íntegros, integrados, multidimensionais e único.

Nessa ótica, Coité (2011) ressalta a importância da formação inicial e continuada serem abrangentes, capazes de permitir ao educador a renovação permanente e a competência pedagógica para melhor atender às exigências da sociedade contemporânea provenientes dos seus processos de mudança e transformação.

Daí a importância do coordenador pedagógico contribuir efetivamente para a construção coletiva de projetos pedagógicos democráticos que correspondam às demandas sociais, políticas e culturais, favorecendo o desenvolvimento de uma educação de qualidade e humanizadora. Morin (2012, p. 52) destaca que é fundamental ensinar a condição humana por meio da integração “do pensamento, sentimento, educação, aprendizagem e vida, dando o devido destaque aos saberes decorrentes das experiências vividas, lembrando que cada indivíduo traz consigo a singularidade de suas experiências, de suas histórias de vida”.

A partir da concepção de educação os coordenadores foram questionados acerca da qualidade educacional. Sendo assim, na opinião dos participantes, uma instituição educacional pode ser considerada de qualidade de acordo com os seguintes princípios:

- Promove a humanização de todos os envolvidos no processo educativo, garantindo à todos o exercício dos seus direitos e deveres cidadãos.
- Possibilita uma aprendizagem efetiva, de seus alunos e alunas.
- Instituição que se preocupa com a qualidade do ensino e bem estar de seus alunos.
- Respeita às diferenças e trabalha rumo ao desenvolvimento integral do estudante, numa concepção democrática e dialogada.

A maioria dos entrevistados, afirma que a instituição educacional na qual atuam como coordenadores pedagógicos pode ser considerada de qualidade. A qualidade na educação é tema recorrente em estudos, discussões e pesquisas no contexto educacional. No cenário das escolas, os coordenadores pedagógicos e demais profissionais questionam acerca de suas ações cotidianas e a contribuição delas para a construção da qualidade nas instituições. Essas questões geram inquietações que envolvem as instancias de trabalho, a identidade profissional e principalmente as concepções que constituem o termo qualidade. Por sua polissemia, a definição de qualidade na educação é diversa e constituída de várias interpretações influenciadas pelos contextos, subjetividades e anseios que configuram o ambiente relacional das escolas.

Assim, há vários sentidos para a expressão qualidade na educação e eles são construídos a partir da compreensão dos sujeitos que a idealizam e constituem. Nesse sentido, entendemos qualidade em uma perspectiva negociada com participação coletiva. (FREITAS, 2005; BONDIOLI, 2004). Em consequência disso, parâmetros e indicadores de qualidade são concebidos como “significados

compartilhados sobre o que deve haver em uma creche para que ela possa ser assim chamada, possa ser reconhecida como lugar de vida e de educação para os pequenos e grandes” (BONDIOLI, 2004, p.19). Sendo assim, a qualidade na educação precisa ser construída por todos os protagonistas da escola sem imposição de indicadores para normatização de ideais e padrões e preestabelecidos.

A partir desse entendimento, compreende-se que, por atuar nas dimensões de articulação, formação e transformação, o coordenador pedagógico tem papel relevante na construção da qualidade da educação. Essa assertiva decorre de alguns fatores, suas ações envolvem todos os protagonistas da escola, bem como são constituídas de instrumentos e procedimentos essenciais no processo de negociação da qualidade.

Assim, quando a coordenação pedagógica é concebida como lócus de formação humana e constituição da identidade institucional observa-se que este espaço é constituído por configurações subjetivas e elementos teórico-metodológicos que subsidiam o bom as ações pedagógicas e fomentam a construção da qualidade no trabalho pedagógico (OLIVEIRA, 2015). Entretanto, no âmbito de suas ações ressaltamos a importância da formação do professor, considerada a especificidade primordial do coordenador pedagógico (COITÉ, 2011; FRANCO, 2008; PLACCO E ALMEIDA, 2010).

Em consequência disso, ao serem questionadas acerca das ações que são desenvolvidas pelo coordenador pedagógico que contribui para a formação docente na instituição na qual trabalha, as participantes sinalizaram que são:

- Reflexões coletivas; tomadas de decisão articulando professores e equipe gestora para que as ações se concretizem; estudos e análises dos processos educativos.
- Através de orientações nos momentos de ACs e estudos a fim de subsidiar sua prática pedagógica.
- Nas reuniões do planejamento coletivo semanal, nos planejamentos por unidade, nos acompanhamentos individuais.
- Conselho de classe bimestral, planejamentos e atividades complementares individual e coletiva.

A análise do conjunto de respostas permite inferir sobre a relevância da ação formativa, como especificidade da atuação do coordenador pedagógico. Dessa forma, confirma-se que todas as ações estão vinculadas à dinâmica pedagógica das escolas que, organizadas sistematicamente, constituem o processo de formação docente. Nesse ambiente de “reflexões coletivas”, “tomadas de decisões”, estudos, pesquisas, planejamento, o coordenador é articulador que “motivava e instiga o grupo para reflexões acerca da própria prática e favorece o planejamento e avaliação das ações [...]” (OLIVEIRA, 2015, p. 64).

Nesse sentido é necessário que o coordenador conheça a dinamicidade organizacional da escola, para que esse contexto seja transformado, a partir das necessidades dos professores e demanda dos alunos, numa ambiência formativa, com foco na partilha de saberes e produção de conhecimentos. Entretanto, para que os “momentos de Atividades Complementares (ACs)”, o “planejamento semanal” e o

“conselho de classe” sejam espaços e tempos de formação docente é preciso desenvolver práticas pedagógicas significativas planejadas a partir dos anseios dos professores e necessidades das escolas, observadas pelo coordenador pedagógico no cotidiano de sua atuação.

Portanto, é imprescindível que o coordenador pedagógico assuma uma postura humanizadora em suas relações sociais na escola. O processo de formação continuada será construído a partir um olhar sensível desse profissional no que diz respeito ao: contexto em que está inserido, às histórias dos profissionais da instituição, às necessidades do trabalho pedagógico. Em consequência disso, a formação é subsidiada por diálogo, reflexão e aprendizagem.

Porém, por trabalhar nas várias esferas das instituições de educação, é solicitado ao coordenador pedagógico o exercício de funções que não fazem parte de suas especificidades. (VASCONCELLOS, 2008). Ademais, nesse contexto há obstáculos que dificultam a ação da coordenação pedagógica. A partir disso, questionamos às coordenadoras quais dificuldades enfrentam em sua atuação, as respostas estão registradas no quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Relação das dificuldades apontadas pelos participantes

✓	Falta de receptividade por parte de alguns professores
✓	Espaço físico inadequado para o desenvolvimento das atividades da coordenação pedagógica
✓	Os desvios de atuação como atividades de assistência administrativa e deslocamentos temporários da função.
✓	Falta de apoio institucional para o desenvolvimento das ações formativas na escola.

Fonte: Pesquisa de campo

A partir do exposto, observamos a interdependência da atuação do coordenador com os demais aspectos que configuram uma instituição educacional. Os desafios do coordenador envolvem fatores relacionais, estruturais e funcionais. Esta situação gera inquietações e dúvidas dos coordenadores quanto às suas reais funções.

Além disso, retrata a angústia desse profissional por considerar que não está exercendo de fato uma das principais especificidades de sua profissão: coordenar pedagogicamente ações significativas, envolvendo os protagonistas das escolas, para possibilitar aprendizagem e desenvolvimento humano. Vasconcellos (2008, p. 85) contribui com essa discussão ao questionar “afinal de contas, qual o papel da supervisão? Diversas são as reclamações que emergem do cotidiano dos coordenadores: sentem-se sozinhos, lutando em muitas frentes, tendo que

desempenhar várias funções. Qual seria sua efetiva identidade profissional?”. É nesse contexto complexo e desafiador que, a ação formativa numa perspectiva humanizadora surge como alternativa importante para que o coordenador pedagógico compreenda a realidade em que está inserido em sua totalidade.

Dessa maneira, ao estabelecer uma atitude humanizadora que possibilite apreender elementos teórico-metodológicos balizadores de sua prática cotidiana há o reconhecimento da realidade como uma complexidade organizada e constituída de subjetividades, sentidos e significados relevantes para transformações significativas no ambiente escolar.

Os entrevistados foram questionados se **“consideram que a sua atuação como coordenador pedagógico seja humanizadora. Por quê?”**. As respostas revelam que os participantes buscam desenvolver uma práxis humanizadora por meio da compreensão do fenômeno educativo, da interação, do diálogo e trabalho coletivo, conforme sinalizado a seguir:

Procuro o tempo todo compreender os processos que ocorrem no ato educativo preferindo sempre apoiar a equipe docente e mediar suas necessidades junto a todos - equipe gestora, pais, e vice-versa (C01).
Porque busco de todas as maneiras respeitar alunos, pais e professores como agentes participantes e transformadores de sua ação (C02).
Na medida do possível, no que depende da ação pedagógica sim, mas no que depende nas condições de trabalho, não (C03).
Busco sempre dialogar com o outro, trabalhando de forma coletiva, democrática na perspectiva de transformar uma escola participativa entre família/escola, em busca de uma sociedade humanizada (C04).

Esses aspectos favorecem o desenvolvimento de relações mais humanas e comprometidas com um projeto educacional de qualidade, democrático e inclusivo. A atuação da coordenação pedagógica na construção desse modelo educacional, possibilita a consolidação de processos formativos voltados para humanização, disseminação de valores, troca de saberes, experiências e produção de conhecimento. Ademais, permite o reconhecimento do outro, a constituição da identidade profissional do professor e o desenvolvimento “de um olhar múltiplo, que capte a complexidade dos fatos e das pessoas” (ALMEIDA, 2008, p. 17).

Ao serem inquiridos sobre os aspectos necessários para modificar na sua atuação como coordenador pedagógico para que sua ação seja humanizadora, obteve o seguinte panorama:

Dentro do atual contexto o coordenador pedagógico é aquele que atua mediando conflitos e buscando garantir que todos possam exercer suas funções no ato educativo (professores, gestores, pais, alunos, comunidade local). Essa é uma questão que tem sido complexa (C01).
Procuramos manter um bom diálogo entre os educadores (C02).
Ter as condições de trabalho para o desenvolvimento das ações pedagógicas (C03).
Ouvir mais os estudantes para entender melhor suas condições de vida e assim ter condições de ser o mais coerente possível com sua promoção (C04).

O coordenador pedagógico enquanto agente formador e transformador da

escola deve favorecer aos professores e demais atores um ambiente prazeroso, favorável ao estabelecimento de relações interpessoais harmoniosas que respeite o ponto de vista do outro, tornando o contexto escolar uma ambiência de escuta sensível, alegria, prazer e aprendizagem. É nesse ponto que, a educação deve facilitar e promover o desenvolvimento da “consciência, da vontade, da compreensão e do compromisso, como dimensões estratégicas da aprendizagem e do ensino da condição humana” (BATALLOSO, 2012, p. 149).

A sociedade contemporânea exige uma educação concebida e desenvolvida como responsabilidade social, que seja capaz de atender aos desafios e necessidades inerentes à pessoa humana que, de acordo com Batalloso (2012) envolve os aspectos ontológicos, epistemológicos e metodológicos. Assim, é fundamental que o coordenador pedagógico atue em consonância com a promoção de práticas pedagógicas que compreenda a condição humana, comprometida com um processo permanente de autoconhecimento e aprendizagem em relação ao outro, voltada para os quatros pilares da educação: o aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a conviver.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto de atuação do coordenador pedagógico é desafiador, complexo e imprescindível para a construção da qualidade educacional. Por ser espaço de formação humana é constituído por subjetividades, histórias, culturas, sentidos e significados que dinamizam e impulsionam o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas.

Apesar dos desafios que obstaculizam o exercício de suas especificidades, o coordenador pedagógico está ciente da importância de suas ações principalmente no âmbito da formação docente. Por considerarem a educação uma prática social a escola passa a ser concebida com ambiente formador, onde a teorização da prática pedagógica é ponto de partida para a construção de projetos formativos significativos. Possibilitar a construção deste espaço de formação é um desafio para o coordenador pedagógico. Isso porque, seu trabalho é constituído de dimensões interdependentes, mas possuem especificidades distintas.

Os resultados indicam que o contexto das escolas demanda do coordenador pedagógico processos formativos subsidiados por princípios dialógicos e humanizadores. Assim, assumir uma atitude humanizadora auxilia o coordenador a compreender sua realidade e apreender saberes necessários para o exercício da profissão. A partir dessa conscientização o planejamento pedagógico, os processos avaliativos e principalmente a formação docente tornam-se práticas inter-relacionadas para a formação humana e conseqüentemente possibilitam aprendizagem e desenvolvimento.

Nessa perspectiva humanizadora de formação docente, a coordenação pedagógica torna-se espaço relacional para troca de vivências e experiências, apreensão de saberes e principalmente configura-se em um ambiente onde respeito,

auxílio e cuidado são imprescindíveis por tratar de formação humana. Assim, existe a possibilidade de exercício real da educação como prática relacional e a escola passa a ser fórum social organizada a partir da dialogicidade e democracia para a qualidade de vida de todos que a constituem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Diretrizes para a formação de professores: uma abordagem possível. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2008. p. 9-24.

BATALLOSO, Juan Miguel. Educação e condição humana. In: MORAES, Maria Cândida; ALMEIDA, Maria da Conceição. **Os sete saberes necessários à Educação do presente: por uma educação transformadora**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012. p. 149-184.

BONDIOLLI, Anna. **O Projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

COITÉ, Simone Leal Souza. **A formação continuada do professor e a contribuição do coordenador pedagógico: uma reflexão sobre a prática**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2011.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação Pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 117-131, jan. / jun. 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 36.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luis Carlos. Qualidade Negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial - Out. 2005.

MORAES, Maria Cândida. Edgar Morin: peregrino e educador planetário. In: _____.; ALMEIDA, Maria da Conceição. **Os sete saberes necessários à Educação do presente: por uma educação transformadora**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012. p. 47-82.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do presente. In: MORAES, Maria Cândida; ALMEIDA, Maria da Conceição. **Os sete saberes necessários à**

Educação do presente: por uma educação transformadora. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012. p. 33-46.

OLIVEIRA, Rosiane Cristina Muniz de. **Coordenação Pedagógica na Educação Infantil.** Curitiba: Appriss, 2015.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança.** 7.ed. São Paulo: Loyola, 2009. p. 17-26.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: _____.; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O sucesso da coordenação pedagógica no Projeto Classes de Aceleração. In: _____.; _____. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança.** 7.ed. São Paulo: Loyola, 2009. p. 7-16.

_____. **Formação e prática do educador e do orientador:** confrontos e questionamentos. Campinas, SP: Papirus, 1994.

_____.; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Desafios do coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação.** São Paulo: Loyola, 2008. p. 25-34.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico do projeto político - pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 9. ed. São Paulo: Libertad, 2008.

ABSTRACT: Thinking about the performance of the pedagogical coordinator and their relevance in teacher education requires considering the sociocultural tensions of each time and context. In contemporary times, the pedagogical coordinator assumes the role of one of the transforming agents of the school, their performance requires constant articulation/relationship with the different school actors, as well as the mediation of pedagogical action. The work of pedagogical coordination occurs in a challenging, complex and indispensable environment for the construction of educational quality. Being a space of human formation it is constituted by subjectivities, histories, cultures, connotations and meanings that stimulate and

impel the development of pedagogical work in schools. The aim of this paper is to analyze the pedagogical coordinator's role in the teacher training in a humanizing perspective. The study refers to an exploratory field research, qualitative approach. It had as sample pedagogical coordinators that work in the initial years of the Elementary School. The results indicate that the context of the schools demands from the pedagogical coordinator formative processes subsidized by dialogic and humanizing principles.

KEYWORDS: Education. Teacher training. Pedagogical coordination.

CAPÍTULO XI

O PARFOR COMO POLÍTICA EMERGENCIAL E DE GARANTIA DE DIREITOS: CONCLUINTES E CONCLUSÕES DA PEDAGOGIA NA UFPA

**Alberto Damasceno
Emina Santos**

O PARFOR COMO POLÍTICA EMERGENCIAL E DE GARANTIA DE DIREITOS: CONCLUINTES E CONCLUSÕES DA PEDAGOGIA NA UFPA

Alberto Damasceno

UFPA, Instituto de Ciências da Educação

Belém – Pará

Emina Santos

UFPA, Instituto de Ciências da Educação

Belém – Pará

RESUMO: Neste artigo apresentamos a visão dos concluintes do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR Pedagogia da Universidade Federal do Pará que, na modalidade presencial, constitui um programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009, implantado em regime de colaboração entre a União (por meio da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e Instituições de Educação Superior - IES. **PALAVRAS-CHAVE:** Formação de Professores; Direito à Educação; PARFOR.

1. INTRODUÇÃO

O PARFOR possui como um objetivo estruturante de suas ações “induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País”. (CAPES: 2010).

Estranhamente, desde a implantação do Curso de Pedagogia do PARFOR da UFPA em Belém, é comum ouvir-se, principalmente de alguns docentes da Faculdade de Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, à qual está vinculado, pontos de vista que o caracterizam como um curso “aligeirado”, “superficial” ou, até mesmo, uma forma de o governo federal garantir um “salário indireto” para os professores das universidades públicas. Opiniões à parte, diante da regularidade desse tipo de crítica, dedicamo-nos a verificar em que medida essas concepções tinham, de fato, fundamento e, também, se o objetivo central de seu projeto pedagógico – de “formar o licenciado em Pedagogia para o exercício da docência na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental que, ao partir das condições materiais de existência em direção à construção conceitual, seja capaz de operar o pensamento crítico dos fenômenos educacionais” – estava sendo atingido. Deste modo, como pesquisadores interessados no êxito do Programa, e na influência positiva que o mesmo poderia gerar no âmbito da educação básica pública, propusemo-nos a verificar o que pensavam seus principais

protagonistas: os próprios concluintes.

Com o aval da direção da Faculdade de Educação e da sua coordenação acadêmica, aproveitamos uma reunião dos concluintes das duas primeiras turmas de Pedagogia sediadas no polo de Belém e aplicamos um questionário com oito perguntas acerca do acesso ao curso, suas expectativas, conteúdos trabalhados e mudanças pretendidas e efetivadas, o que aconteceu nos dias 7 e 8 de maio de 2013.

2. O SIGNIFICADO DO DESAFIO

Segundo dados levantados em 1987 pelo serviço de estatísticas do MEC, dos 1.117,3 mil postos docentes no Ensino Fundamental, 145,7 mil (13%) eram ocupados por professores/as leigos/as que não possuíam segundo grau completo e este é considerado, há muito tempo, um dos entraves à melhoria dos indicadores educacionais no país. Infelizmente, a formação de professores da educação básica só muito recentemente (a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996), começou a se constituir em uma preocupação efetiva do Estado brasileiro. Tal se deu com a ampliação significativa de recursos na implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada de professores a partir de iniciativas como o FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (criado pela Emenda Constitucional N° 53/2006, e regulamentado pela Lei N° 11.494/2007 e pelo Decreto N° 6.253/2007).

De acordo com Aguiar (2007) a figura do professor leigo na estrutura da política educacional brasileira existe desde os tempos do Brasil Colônia, subsistindo por séculos na instrução pública elementar como elemento presente na realidade educacional brasileira, tratando-se de carreira desprestigiada pelo Estado e pela sociedade e, em raros casos, remunerada.

Os professores leigos constituíam — e ainda constituem — um segmento marginalizado da educação brasileira, presentes principalmente nas escolas de zona rural e nas periferias urbanas, abandonadas pelos poderes públicos, sem investimento formal, gerando o legado de uma instrução pública (ensino primário) deficiente e disforme, com um corpo docente com quase 80% de profissionais leigos e mal preparados.

Como dissemos, somente a partir da LDB de 1996 o Estado brasileiro, mais sob o ponto de vista normativo do que operacional, extinguiu a figura do professor leigo, estabelecendo como exigência que a formação de docentes para atuar na educação básica se desse em nível superior, em curso de licenciatura plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL: 2014, artigo 62).

Mais adiante, de acordo com Documento Referência da CONAE, em nenhum outro momento histórico a partir da institucionalização do PARFOR no governo do

presidente Lula, a formação de professores tenha merecido tamanha ênfase por parte de diferentes agentes públicos e privados, instituições, organismos nacionais, internacionais e multilaterais. (CONAE 2010 - Documento Referência, p. 59). Trata-se, portanto, de um esforço governamental singular, que merece ser estudado e analisado como política pública capaz de promover, como afirmam GENTILI e OLIVEIRA (2013, p. 253) a mudança na fisionomia da educação brasileira.

3. O CAMINHO METODOLÓGICO ADOTADO

Concordamos com Ghedin e Franco que "a metodologia da pesquisa não consiste em um 'rol de procedimentos a seguir', nem um 'manual de ações do pesquisador' e nem mesmo um caminho engessador de sua necessária criatividade. Ainda segundo os autores citados a metodologia "organiza-se em torno de um quadro de referências, decorrente de atitudes, crenças e valores que se configuram como concepções de mundo, de vida, de conhecimento." (GHEDIN e FRANCO: 2008, p. 108).

Nesta linha de raciocínio, com o intuito de investigar os resultados, mesmo que imediatos, do Curso de Pedagogia do PARFOR em Belém, levamos a efeito a coleta dos dados necessários à sistematização dos diferentes posicionamentos dos seus concluintes, aplicando um questionário com oito perguntas abertas sobre suas experiências pregressas e atuais no referido curso, entendendo-o como "um instrumento de obtenção de informações acerca de um determinado grupo social por intermédio de questões a ele formuladas [que] serve para determinar as características desse grupo em função de algumas variáveis predeterminadas, individuais ou grupais". (JUNIOR: 2013, p. 234-235). Importante ressaltar que optamos por construir esse instrumento com questões que se caracterizaram como "aquelas em que o pesquisador solicita que o sujeito emita uma opinião, usando para isso suas próprias palavras. Nestas questões o pesquisador deve destinar um espaço com três a cinco linhas à escritura das frases escritas pelos próprios sujeitos pesquisados." (JUNIOR: 2013, p. 235-236).

Partindo da premissa de que o projeto pedagógico do curso tem a expectativa de que "o profissional em formação considere as experiências vivenciadas na graduação como uma das etapas na qual se dará o seu desenvolvimento profissional, tendo em vista que ao longo da sua formação novas possibilidades e necessidades ocorrerão" (UFPA: 2012, p. 31), o questionário abordou questões sobre os seguintes temas: o grau de dificuldade de acesso ao Programa; o que esperava do PARFOR; o que achou dos conteúdos ministrados; o que assimilou dos conteúdos ministrados; o que o curso mudou na prática de professor; o que o curso mudou na vida pessoal; a influência do curso no seu desenvolvimento como pessoa humana e de que modo isso aconteceu.

Após a aplicação do questionário fizemos uma leitura cuidadosa das respostas na perspectiva da análise do discurso pressupondo — como ensina Chizzotti — que tal discurso não se restrinja "à estrutura ordenada de palavras, nem a uma descrição

ou a um meio de comunicação, nem tampouco se reduz à mera expressão verbal do mundo". (CHIZZOTTI: 2010, p. 120). Depois da leitura, procuramos classificar as respostas em categorias ou blocos, de modo a estabelecer afinidades e distinções que pudessem esclarecer da melhor maneira os pontos de vista ali manifestados.

Nessa perspectiva, as informações coletadas foram analisadas, obviamente, sob a ótica qualitativa, procedendo a análise com base em uma síntese das respostas de modo a investigar a realidade do grupo a partir de suas próprias visões, reveladas em seu discurso, que é, segundo Chizzotti, "a expressão de um sujeito no mundo que explicita sua identidade (quem sou, o que quero) e social (com quem estou) e expõe a ação primordial pela qual constitui a realidade." (CHIZZOTTI: 2010, p. 120-121). Desta feita, as exposições que fazemos a seguir compõem-se de uma breve introdução analítica, seguida de uma tabela com as categorias ou blocos quantificados e seus respectivos gráficos para melhor visualização. Vamos a elas:

4. COMO OS CONCLUINTES AVALIAM O GRAU DE DIFICULDADE DE ACESSO AO PROGRAMA

Em relação ao grau de dificuldade de acesso ao programa, os concluintes concordaram que o ingresso ao curso PARFOR se dá por meio de seleção de docentes do magistério realizada pelas prefeituras dos municípios. Nesse sentido, as opiniões foram divergentes quanto ao método para escolha de concluintes do curso. Dois dos concluintes destacaram a pouca divulgação do programa por parte das secretarias municipais de educação, sendo que um deles especifica que tanto o período de inscrição quanto o de adesão foram informados num tempo curto para aqueles que desejavam se candidatar a uma vaga.

A própria indicação de determinados concluintes por parte das secretarias foi alvo de críticas por parte de três dos entrevistados, já que, como afirmou um deles: "a decisão da Secretaria de Educação (...), em muitos casos, envolve questões políticas". Além disso, outra restrição destacada refere-se à necessidade de efetivação do professor no quadro municipal de educação como critério para sua escolha e indicação para uma vaga.

Respondendo de modo sucinto, outro dos entrevistados considerou elevado o grau de dificuldade, responsabilizando "principalmente a liberação dos municípios para [sua] estada no curso". Paradoxalmente, este mesmo entrevistado afirmou que a fase inicial, isto é, a inscrição ao programa, foi realizada sem dificuldades. Também foram apontados, nessa primeira questão, "a distância, o cansaço, a falta de estrutura da própria faculdade", além de questões financeiras, como fatores que dificultaram o acesso ao programa.

Classificação das respostas	%
Não encontraram dificuldades ou, se houve dificuldades, estas foram facilmente contornáveis	62,50
Consideraram que houve dificuldades de diferentes ordens, tanto “políticas” quanto de comunicação ou de liberação por parte da prefeitura	28,13
Não responderam	9,38

5. O QUE OS CONCLUINTES ESPERAVAM DO CURSO

Em relação ao que esperavam do PARFOR, de modo geral, as respostas demonstram que as expectativas foram alcançadas. Certas palavras e expressões apareceram em respostas distintas. A palavra “conhecimento”, por exemplo, foi citada por cinco dos 32 entrevistados, às vezes acompanhada de expressões como melhoria da prática pedagógica, aprimoramento da prática docente, formação continuada para o magistério. Aliada à busca pelo conhecimento, a formação profissional também demonstrou ser uma das metas por parte de alguns concluintes do PARFOR. Também é interessante observar que dois concluintes frisaram a expectativa no progresso dos estudos partindo para pós-graduações, um deles especificando-a como uma especialização em História. Nesse sentido, cabe destacar o papel revigorante exercido pelo PARFOR, na medida em que traça uma linha demarcatória e evolutiva na carreira dos professores, ampliando seus horizontes, estimulando-os a prosseguir na jornada cursando uma pós-graduação.

Também é importante frisar o papel do PARFOR no que tange à apresentação de novos conteúdos teóricos para seus concluintes, dando-lhes subsídios para que possam desenvolver melhor seu trabalho após terem aprendido, no decorrer do curso, a “relacionar [suas] vivências de sala de aula às teorias” até então desconhecidas por eles.

Por outro lado, três entrevistados criticaram diretamente os professores, sugerindo “um melhor atendimento” e “mais respeito” por parte destes. Dentre esses três entrevistados, um também chamou a atenção para a realidade dos concluintes do curso, a maioria “já com uma certa idade”, trabalhando em dois turnos, e residentes em localidades distantes, sem acesso a internet e celular. Um concluinte ansiava que houvesse “mais investimento nos polos, no aluno [do PARFOR]” além de uma melhor organização; outro, esperava que o curso tivesse uma carga horária melhor distribuída pois, em suas palavras, “tudo era muito corrido, sem (...) tempo para aprofundar mais nos conteúdos”.

Destaca-se também a resposta de um concluinte que criticou o fato de sua turma não ter possuído um coordenador que os orientasse quanto a problemas existentes durante o curso. Houve, dentre as respostas, uma sugestão de que houvesse no programa do curso mais disciplinas de caráter inclusivo, que oferecessem ao cursista métodos e abordagens voltadas para os alunos especiais. Apesar de destacar o ensino de Libras, este concluinte classificou como irrisória a quantidade desse tipo de disciplinas e sugeriu o acréscimo de outras ao programa.

Classificação das respostas	%
Mais conhecimentos, conteúdos e vivências, o curso atendeu as expectativas ou superou-as	65,63
Mais atenção e respeito por parte de alguns professores, além de um ensino mais cadenciado, pois tudo foi muito rápido	12,50
Boa formação inicial e a possibilidade de formação continuada (pós-graduação)	12,50
Mais apoio e investimento por parte das prefeituras, o que não aconteceu	6,25
Não respondeu	3,13

6. O QUE OS CONCLUINTES ACHARAM DOS CONTEÚDOS MINISTRADOS

Um concluinte classificou como pouco aprofundados os conteúdos ministrados. Outro considerou que os conteúdos “dependiam de uma explanação maior de alguns professores”. Três respostas consideraram como exceções algumas das disciplinas ministradas por alguns dos professores, classificando como positivos todos os outros conteúdos abordados. Dentre essas três respostas, há referências à pressão exercida pelo fator tempo. No entanto, esta resposta não deixa muito claro a que o concluinte se refere: se ao fato do tempo obrigar o professor a repassar o assunto de modo apressado, ou se se trata de críticas a professores que foram incapazes de cumprir o programa no prazo estipulado. São aspectos a destacar dentre as respostas positivas as expectativas atendidas, que inclusive provocaram reflexões quanto às práticas docentes e proporcionaram a compreensão do mundo de uma outra forma, extrapolando a área de conhecimento classificada como senso-comum e chegando ao conhecimento científico. Outro aspecto foi a relevância dos conteúdos para a vida acadêmica e profissional, possibilitando a ascensão neste plano, além dos conteúdos válidos para a melhoria da prática pedagógica.

Classificação das respostas	%
Excelentes, significativos, satisfatórios de modo geral	78,13
Em sua maioria positivos, mas alguns professores deixaram a desejar	21,88

7. O QUE OS CONCLUINTES ASSIMILARAM DOS CONTEÚDOS MINISTRADOS

Um exemplo interessante de como a metodologia de ensino colabora para o aprendizado pode ser notado na resposta de um dos concluintes que passou a gostar de Geografia pois, durante a realização do PARFOR, aprendeu como trabalhar tal disciplina na sala de aula. Este mesmo concluinte destacou o aprendizado das “práticas de como ministrar bem uma aula de Ciências”. Além disso, ele aprendeu a realizar interação entre as disciplinas, assim como a usar atividades lúdicas, fazendo com que seu aluno sinta prazer durante a leitura.

Fora do campo das disciplinas básicas, também destacou-se como conteúdo assimilado os métodos de como lidar com determinadas situações na sala de aula; o modo como um gestor deve se comportar; como ministrar determinados

conteúdos. A produção de textos no gênero acadêmico foi citada por dois concluintes que elencaram, como tais, pré-projeto, projeto, síntese e resenha. Os professores que transmitiam o conteúdo, sem identificação por disciplina, foram classificados como “ótimos e capacitados” por um dos concluintes.

Dentre os conteúdos específicos que foram assimilados, os concluintes destacaram os seguintes: legislação, estrutura e funcionamento do ensino fundamental; práticas pedagógicas e métodos de ensino.

Classificação das respostas	%
Práticas pedagógicas, conceitos, conhecimentos que aprimoraram a formação docente, informações sobre trabalhos científicos	81,25
Muita coisa mas não tudo, em alguns casos não aproveitou nada	12,50
Não respondeu	6,25

Dentre o conjunto de respostas integrantes do bloco relativo à assimilação de “Práticas pedagógicas, conceitos, conhecimentos que aprimoraram a formação docente, informações sobre trabalhos científicos”, achamos interessante identificar e especificar os conteúdos conforme o quadro a seguir:

Classificação das respostas	%
Ampliação de conhecimentos prévios e aperfeiçoamento da prática	44,12
Práticas e métodos de ensino	17,64
Menções específicas (geografia, libras, estatística, informática e ciências)	17,64
Teorias educacionais e filosofia da educação	5,90
Formação crítica dos alunos, união, perseverança	5,90
Projetos de pesquisa, trabalhos acadêmicos	5,90
Legislação, direitos, gestão educacional	2,94

Obs.: Como alguns concluintes relacionaram mais de um tipo de conteúdo, o total ultrapassa 32.

8. O QUE MUDOU NA PRÁTICA DOCENTE DOS CONCLUINTES

As respostas foram unânimes em considerar que as mudanças propiciadas pelo PARFOR foram benéficas às práticas de ensino, possibilitando mudanças na maneira tradicional de ministrar aulas, tornando-as mais dinâmicas e prazerosas para o aluno. Fomentando inclusive o aspecto de pesquisa dos cursistas quanto ao uso de recursos antes não utilizados, os quais acrescentam certo dinamismo às aulas. Talvez seja essa a razão que levou um dos concluintes a comparar positivamente suas novas aulas com as anteriores, já que suas práticas pedagógicas evoluíram. Esse aspecto da qualidade de ensino também pode ser verificado na declaração de uma concluinte que se diz “mais segura naquilo que repasso aos meus alunos”.

Um concluinte destacou que sua maneira de ser e agir com seus alunos foi

transformada, principalmente no que tange aos alunos da Educação Jovens e Adultos. Outro aspecto apontado por um concluinte foi quanto à tomadas de decisão quando se for reagir frente a situações adversas do cotidiano e o relacionamento com os alunos e colegas de trabalho. A partir das declarações dos concluintes, achamos por bem citar integralmente duas delas, devido ao conteúdo que encerram: “Mudou a maneira de ver o alunado em seus vários aspectos: social, cultural e principalmente lidar com esse aluno compreendendo suas especificidades e seu desenvolvimento com relação à aprendizagem.” e “Mudei muito minha prática, atualmente minhas aulas são bem elaboradas, consulto a internet, não fico mais presa aos livros didáticos, utilizo a ludicidade para que minhas aulas sejam mais dinâmicas e prazerosas fazendo com que meu aluno sinta prazer em aprender.”

Classificação das respostas	%
Novas práticas pedagógicas, maneira de ministrar as aulas, mais segurança, mais dinamismo em sala de aula	58,10
Olhar sobre os alunos, mais respeito para com eles, saber o que se passa em suas cabeças	25,57
Novos referenciais teóricos, complementos à formação acadêmica	6,98
Relacionamento com colegas de trabalho	4,70
Vida pessoal	4,70

Obs.: Como alguns concluintes relacionaram mais de uma mudança, o total ultrapassa 32.

Em razão da importância da pergunta, sobretudo porque a mesma se relaciona a um objetivo central do PARFOR, achamos interessante sintetizar algumas respostas relacionando-as a seguir: “mudou minha maneira de ministrar as aulas”, “propiciou o contato com novos referenciais teóricos”, “mudou a maneira de lidar com o aluno, compreendendo suas especificidades e seu desenvolvimento em relação à aprendizagem”, “complementou a vida acadêmica”, “modificou a forma de tratamento para com a comunidade escolar”, “facilitou o uso de recursos pedagógicos como a internet”, “aguçou ainda mais meu lado de pesquisador”, “propiciou mais segurança naquilo que repasso aos meus alunos”.

9. O QUE O CURSO MUDOU NA VIDA DOS CONCLUINTES

Melhoria da prática pedagógica e atualização profissional, esses são dois dos aspectos recorrentes em algumas das respostas a essa pergunta. Graças às mudanças provocadas pelo PARFOR, um concluinte afirma que atualmente pode fazer "uma avaliação reflexiva de minha vida antes e depois do curso." Cabe frisar que os avanços, centrando-se primeiramente nas atividades pedagógicas, acabam tendo reflexo em outros aspectos da vida do concluinte. Para um deles, além das melhorias ocorridas no âmbito profissional, o PARFOR contribuiu também em sua realidade financeira e social. Sinteticamente, uma concluinte afirmou que sua vida "mudou para melhor, pois hoje sou uma educadora graduada."

Quanto às práticas pedagógicas em si, um concluinte afirmou que o curso aprimorou seu "modo de planejar, avaliar e aplicar as atividades em sala de aula", além de lhe fornecer subsídios para compreender o funcionamento dos sistemas educacionais, nos aspectos administrativo e legislativo. Estes aspectos também foram citados por um concluinte que elencou, entre as mudanças provocadas pelo PARFOR, aprendizados sobre política, legislação e organização do ensino como um todo, notadamente no que tange à educação infantil e fundamental. A legislação foi também o ponto fulcral da resposta de um concluinte que afirmou ter conhecido "algumas leis que antes eu não conhecia, e com isso poder lutar pelos meus direitos, direitos das crianças e adolescente".

Classificação das respostas	%
Aspectos de natureza especificamente pessoal	43,75
Aspectos de natureza especificamente profissional	28,13
Aspectos que relacionam mudanças profissionais e pessoais	28,13

Aqui também, em razão da importância da pergunta, e diversidade das respostas, achamos interessante sintetizar algumas respostas relacionando-as a seguir organizadas nos três blocos apresentados na tabela.

No que tange a aspectos de natureza especificamente pessoal, foi dito que o curso "aumentou a autoestima", "mudou a rotina e o relacionamento com a família", "aumentou a compreensão com o semelhante", "possibilitou conhecer mais os direitos e deveres", "melhorou o relacionamento com as pessoas" e "mudou a maneira de agir e pensar sobre muitas coisas". Quanto a aspectos de natureza especificamente profissional, o curso "mudou para melhor o "modo de planejar, avaliar e aplicar as atividades em sala de aula", a "compreensão sobre como funcionam os sistemas educacionais, a parte administrativa e a legislação", a "prática pedagógica", "atualizou a vida profissional" "mudou a formação e a carreira profissional" e a "maneira de pensar como educadora".

10. CONTRIBUIÇÕES DO CURSO PARA O DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE DOS CONCLUINTEs

Com exceção de três concluintes que se omitiram quanto a esta pergunta, o resultado das respostas foi unanimemente positivo. Todos responderam que houve mudanças em suas personalidades, embora alguns tenham acrescentando que tal mudança não representou o pleno desenvolvimento de suas personalidades. Nesta questão, foi possível colher bons relatos acerca das transformações provocadas pelo PARFOR, como, por exemplo, o concluinte que afirmou: "agora temos plena consciência que a cobrança apenas pelo bom pagamento nem sempre é correspondente ao trabalho que você oferece a seu aluno. A auto avaliação de seu trabalho é fundamental após uma graduação inicial." Podemos inferir que ele se refere a uma análise de seu método pedagógico, podendo avaliá-lo, possibilitando

assim uma decisão quanto a avanços que podem ser aplicados buscando aperfeiçoá-lo.

Na prática, o PARFOR colaborou para que um concluinte obtivesse um “entendimento da realidade que me faz ser uma pessoa melhor para compreender o outro em suas atitudes”, resposta que se aproxima de outras, como a de um concluinte que diz ver “o mundo de uma forma mais plena”, e a de outro a quem o curso “fez repensar os meus atos e atitudes enquanto profissional”. A realização de um curso de graduação fez a diferença para uma concluinte que reconhece não ser a mesma de cinco anos atrás, sensação que, podemos dizer, é semelhante a de quem se considera “uma pessoa mais humana e conhecedora dos direitos e deveres do cidadão”, assumindo assim que, além da mudança pessoal, o curso possibilitou uma nova visão da vida social. Esse ponto de vista adquirido também se faz notar na resposta de um concluinte que afirmou que, sim, o curso colaborou para o desenvolvimento de sua personalidade, na medida em que ele alegou não possuir, antes do curso, “o olhar crítico como tenho hoje, pois no decorrer do curso, as coisas, o pensamento, o olhar foi se transformando a cada disciplina ministrada.”

Classificação das respostas	%
Sim, plenamente	81,25
Sim, mas não plenamente	9,38
Não respondeu	9,38

Dentre os que responderam que o Curso ajudou no pleno desenvolvimento da sua personalidade como pessoa humana, relacionamos respostas significativas como: “hoje me sinto um cidadão mais conhecedor de meus direitos, um cidadão com mais voz”, “agora eu vejo o mundo de uma forma mais plena”, “hoje repenso meus atos e atitudes enquanto profissional”, “tenho mais convicção na minha postura profissional, ou seja, nas discussões de trabalho sou mais crítica que antes”, “passei a ver o outro de como ele realmente é, respeitando as suas diferenças”, “passei a desenvolver mais minha personalidade procurando me aproximar de maneira mais objetiva ao assunto que desejo abordar”.

11. DE QUE MODO O CURSO AJUDOU OS CONCLUINTES

O curso ajudou quanto à construção de novas metodologias de ensino, fornecendo, nas palavras de um dos concluintes, “conteúdos sistematizados cientificamente”. Também, nas palavras de um concluinte, o curso “nos ajudou de modo a nos valorizar não somente na financeira [sic], mas como profissional consciente de seus direitos e deveres e cumpridor de suas atribuições como docente”. Essa conscientização se deu mediante a aquisição, por parte dos concluintes, de novas práticas que contribuem para o aprendizado de seus alunos.

Um dos concluintes defendeu que a ajuda ultrapassou os marcos pessoais, na medida em que, na sua opinião “o curso ajudou na transformação da educação em

nosso país, conforme o investimento do Governo Federal, dando oportunidade para professores terem a oportunidade de cursarem o superior.”

Classificação das respostas	%
Por meio de modos relacionados ao aspecto da formação profissional	43,75
Por meio de modos relacionados ao aspecto do desenvolvimento pessoal	21,88
Por meio de modos que articulam aspectos profissionais e pessoais	15,63
Por meio de modo relacionado a ação governamental	3,13
Não respondeu	15,63

Também neste item, em razão da importância da pergunta, achamos interessante sintetizar algumas respostas relacionando-as a seguir organizadas nos quatros blocos apresentados na tabela.

Em relação aos modos de ajuda relacionados ao desenvolvimento pessoal os respondentes disseram que o curso: “ajudou a nos valorizar não somente financeiramente, mas como profissional consciente de seus direitos e deveres e cumpridor de suas atribuições como docente”, “ajudou em várias coisas em minha prática principalmente no falar, ao me referir às pessoas”, “ajudou a compreender o mundo em seus diversos aspectos (sociais, culturais, econômicos)”, “ajudou a respeitar as pessoas, sua maneira de pensar”.

Quanto aos modos de ajuda relacionados à formação profissional, o curso ajudou: “na construção de novas metodologias”, “na busca de novas mudanças”, “com conteúdos sistematizados cientificamente”, “a esclarecer muitas dúvidas e trazendo informações precisas sobre determinados assuntos”, “me capacitando e desenvolvendo minha criatividade”, “a desenvolver a nossa criatividade como professor por meio das nossas práticas em sala de aula”, “proporcionando acesso a novas práticas inovadoras” e “a entender melhor a personalidade dos meus alunos”.

No que tange a um modo de ajuda relacionado à ação governamental, um dos respondentes afirma que o curso “ajudou na transformação da educação em nosso país, conforme o investimento do governo federal, dando oportunidade para professores terem a oportunidade de cursarem o ensino superior”.

12. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já manifestado anteriormente, a investigação se deu mediante análise das respostas emitidas pelos 32 concluintes graduados pelo PARFOR para as 8 questões propostas no questionário. A partir dessas respostas, elaboramos sínteses temáticas, numa tentativa de apontar observações distintas, críticas pertinentes e sugestões que possam vir a representar melhorias no programa a partir dos pontos de vista de seus próprios protagonistas.

De modo geral os concluintes não encontram dificuldades para acessar o programa. Nele ingressaram esperando ampliar mais ainda seus conhecimentos prévios e encontrar novos conteúdos, que foram considerados excelentes e

significativos. Ressaltaram que esses conteúdos se constituem na capacidade de aplicação de seus conhecimentos técnicos.

O Curso mudou sua vida como professor, principalmente no que tange a suas práticas pedagógicas. O curso também modificou sua vida pessoal e ajudou plenamente no desenvolvimento de sua personalidade principalmente em aspectos voltados à sua formação profissional.

Verificamos que o curto prazo determinado para o período de inscrição representa um entrave a um protocolo de acesso livre de empecilhos e interesses grupais ou particulares, isso possibilitou que algumas secretarias municipais de educação indicassem pessoas para o curso sem utilizar critérios legais e coerentes.

Verificamos também, que o aperfeiçoamento, tanto prático quanto teórico, adquirido pelos concluintes pode vir a se manifestar em um anseio de formação continuada por parte de alguns deles. Tal aspecto, de grande importância em suas formações, reflete-se diretamente não apenas em suas jornadas pela obtenção de mais conhecimento, mas também na aprendizagem de novos métodos de transmissão de conteúdos didáticos exercida no dia-a-dia em suas atuações nas salas de aula.

Os conteúdos ministrados/adquiridos no curso, de modo geral, foram ao encontro do anseio dos cursistas no que tange ao seu aperfeiçoamento profissional, proporcionando-lhes não apenas conteúdos de natureza teórica, mas também metodologias de abordagem que poderão ser utilizadas junto a seus alunos do ensino fundamental. Pareceu-nos também, que, mais importante do que o critério quantitativo, o aspecto qualitativo quanto ao conteúdo assimilado durante as disciplinas pode promover uma renovação quanto a métodos que podem facilitar a transmissão de conteúdo durante as aulas.

Diante do exposto, cremos ser possível afirmar — ainda provisoriamente — que o objetivo de "formar o licenciado em Pedagogia para o exercício da docência na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental que, ao partir das condições materiais de existência em direção à construção conceitual, seja capaz de operar o pensamento crítico dos fenômenos educacionais", estabelecido no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, foi atingido.

É inegável que a unanimidade nas respostas demonstra o mérito do programa enquanto oportunidade de desenvolvimento profissional para os concluintes, tanto no que se refere às habilidades pedagógicas — aprimorando sua atividade profissional, fazendo-os ver o benefício de usar em sala de aula informações advindas de fontes diversas e não apenas dos livros didáticos; quanto à importância da ludicidade como estratégia de provocar nas aulas o dinamismo que prende a atenção e dá ânimo aos alunos do ensino fundamental.

Finalizando, nos permitimos concluir que este programa rompe com o paradigma aligeirado de outras iniciativas institucionais de formação do professor leigo, que comumente se processava por meio da educação à distância e destinava-se somente à formação no magistério em nível médio. Quiçá este seja o estopim de mudanças mais profundas e transformadoras no rumo do que se propugna no quarto objetivo do projeto pedagógico do curso, que nos remete à construção de uma

sociedade democrática, resultante de necessárias alternativas regulatórias em direção à justiça social, à igualdade de oportunidades e à vida digna.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Ranieri. **A construção histórica e política do professor/a leigo/a no Brasil: um estudo de caso sobre o PROFORMAÇÃO**. Dissertação de mestrado, Escola Superior de Teologia; São Leopoldo, 2007.

BRASIL. **Lei 9394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação**. Atualizada. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 6.755 de 29 de Janeiro de 2009**. Presidência da República.

CAPES. **PARFOR**. Publicado em 12/01/2010. Disponível em:
<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em 09/10/2014.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3ª. Ed. RJ: Vozes, 2010.

CONAE 2010. **Documento Referência**. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf. Acesso em 09/10/2014.

GENTILI, Pablo e OLIVEIRA, Dalila. A procura da igualdade: dez anos de política Educacional no Brasil. In: **10 anos de governos pós – neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**; Emir Sader (org.), São Paulo, SP: Biotempo: Rio de Janeiro: FLACSO Brasil 2013.

GHEDIN, Evandro e FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008. – Coleção docência em formação.

JUNIOR, Joaquim Martins. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso**. 7ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

UFPA. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – PARFOR**. Belém, Maio de 2012.

ABSTRACT: In this article we present the view of the graduates of the National Plan for the Training of Teachers of Basic Education - PARFOR (Pedagogy of the Federal University of Pará), which, in the face-to-face modality, constitutes an emergency program instituted to meet the provisions of law of January 29, 2009, implemented in collaboration between the Union (through CAPES - Coordination of Improvement of Higher Education Personnel), the States, the Federal District, Municipalities and

Institutions of Higher Education - IES .

KEYWORDS: Teacher Training; Right to education; PARFOR.

CAPÍTULO XII

O PIBID E INICIAÇÃO PROFISSIONAL: RELATOS DE EGRESSOS DA UEMS/PEDAGOGIA - CAMPO GRANDE

**Laíse Ataiades Ribeiro
Eliane Greice Davanço Nogueira**

O PIBID E INICIAÇÃO PROFISSIONAL: RELATOS DE EGRESSOS DA UEMS/PEDAGOGIA - CAMPO GRANDE

Laíse Ataides Ribeiro

Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS)

Paranaíba - MS

Eliane Greice Davanço Nogueira

Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS)

Campo Grande - MS

RESUMO: O presente texto tem como objetivo identificar os contributos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), resultante de uma investigação do subprojeto PIBID, desenvolvido com onze egressos do curso de Pedagogia/UEMS/Unidade Campo Grande. Os sujeitos da pesquisa participaram do Subprojeto PIBID: Ateliês formativos e professores alfabetizadores: construindo práticas eficazes, voltado ao Ensino Fundamental em Campo Grande/MS. Para levantar as questões sobre a influência do PIBID na prática docente e no desenvolvimento profissional dos egressos, nos orientamos com questionário com perguntas abertas sobre a participação no PIBID e as formas de ação do programa para seu desenvolvimento profissional docente, levantando também as práticas em alfabetização utilizadas dentro dos ateliês. A análise das narrativas mostram que, de modo geral, os egressos avaliam positivamente a participação no PIBID e atribuem ao programa aprendizagens significativas da profissão docente, apontando-o como relevante para sua formação.

PALAVRAS-CHAVE: Inserção à docência; PIBID; Professor iniciante; Narrativas.

1. INTRODUÇÃO

A discussão da formação de professores vem crescendo no Brasil, várias pesquisas acerca da qualidade da formação inicial tem questionado a configuração dos cursos, e o próprio número reduzido de estudantes em cursos de licenciaturas configura uma baixa procura pelo exercício da profissão docente. Gatti e Barreto (2009) apontam em seu estudo que a oferta de vagas em cursos de licenciatura tem aumentado, entretanto a matrícula nos mesmos vem caindo. A desvalorização social e econômica da classe docente demonstra ser um fator determinante para que esta não seja uma profissão buscada pelos jovens.

Zeichner (2010), prediz que um problema perene em programas de formação de professores mantidos por faculdades e universidades, tem sido a falta de conexão entre os cursos de formação de professores e o campo da prática. Zeichner parte do contexto norte-americano, e Garcia da Espanha, mas ambos apontam um problema também recorrente no Brasil: a distância da universidade com a escola. O modelo atual de formação docente não qualifica um profissional adequado às situações do seu lócus de trabalho – a escola. A universidade ainda se mostra distante das

necessidades da formação dos professores, expressando preocupações com os estudos teóricos, em detrimento do desenvolvimento de habilidades específicas necessárias para atuação em sala de aula; assim pode levar professores iniciantes a abandonarem a profissão devido ao choque inicial com o cotidiano docente.

Para reverter o quadro de desinteresse da profissão e diminuir a evasão dos cursos de licenciatura, a Capes lançou o PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência, que busca incentivar e elevar a qualidade da formação inicial dos professores. Nesta questão de repensar a formação dos professores, visando a melhoria da educação, o PIBID, como política de formação inicial, vem ao encontro de uma proposta que oferece subsídios para a iniciação e permanência dos participantes na educação básica, e vai além, ao aproximar a escola da universidade, propondo reflexões necessárias para a formação docente. Como corrobora Carlos Marcelo Garcia (1999), considerar a escola como unidade de formação, responsável, também, pelas práticas de ensino, pode contribuir para superar o tradicional individualismo que tem caracterizado o aprender a ensinar e contribuir para estreitar laços entre universidades/centros de formação e as escolas.

A inserção à docência pode se fazer como alternativa de complementação formativa, e contribuir para amenizar o abandono da profissão por professores quando ainda na entrada no mercado de trabalho. Neste contexto, os saberes oriundos da graduação podem ser interligados a prática profissional, originando saberes de experiência. Assim, a participação em programas de iniciação a docência propicia um aprendizado para os docentes principiantes que, ao experienciarem a sala de aula e conhecerem o cotidiano escolar, podem se apropriar destas vivências e se construir como professores.

O presente artigo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa em andamento, que objetiva levantar as principais características dos programas de inserção a docência no Brasil, através do PIBID -Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Para tanto, utilizamos de narrativas dos egressos do PIBID Pedagogia da Universidade Estadual do Mato Grosso do sul, levantando suas impressões sobre o programa e a inserção na docência.

2. PROGRAMAS DE INSERÇÃO A DOCÊNCIA PELO MUNDO

A questão da reformulação da formação inicial, de modo que atenda as especificidades docentes, entra em pauta nas discussões da formação de professores em todo o mundo, sendo a inserção a docência amplamente defendida como alternativa de complementação formativa e apoio ao professor iniciante. Na busca por um projeto capaz de suprir essas necessidades formativas e atendendo ao contexto onde cada professor se faz professor, surgem iniciativas na tentativa de inserir os professores iniciantes na profissão e proporcionar, geralmente com ajuda de um mentor, um suporte inicial para os mesmos, tentando diminuir as taxas de abandono da profissão nos primeiros anos. Vaillant e Garcia (2012, p.132) colocam que os programas de iniciação a docência tratam de estabelecer estratégias para

reduzir ou reconduzir o denominado “choque com a realidade”, onde os professores iniciantes entram em contato com os problemas específicos de seu status profissional. Estes programas de apoio, então, ajudam os docentes a se familiarizarem com o cotidiano escolar, num ambiente onde será assistido em seus anseios e necessidades.

Os programas de iniciação a docência realizado em diversos países, entre eles: Japão, Austrália, Inglaterra, Irlanda do Norte, Escócia, Nova Zelândia, Estados Unidos, entre outros, ocorre quando do momento final de formação, no final da graduação, e geralmente é remunerado.

Quadro 1 – países que apresentam programa de inserção (VAILLANT e GARCIA, 2012)

País	Duração	Principais características
Inglaterra	Um ano	Acompanhamento, redução de carga horária (10%), tutoria de professor experiente.
Irlanda do Norte e Escócia	Um ano de inserção, dois anos de early professional development.	Redução de carga horária (30% do tempo dedicado a formação), tutoria.
França	Um ano, após exame	Tutoria, carga horária menor, programa de formação durante os dois primeiros anos de docência.
Suíça	Aproximadamente um ano	Atividades em grupos com prof. orientador, observação, orientação individual voluntária, tutoria.
Israel	Um ou dois anos	Tutoria, redução de carga horária, seminários de trabalho regulares.
Austrália	Um ano	Tutoria, observações de aula, redução de carga horária, atividades formativas.
Nova Zelândia	Um ano	Tutoria, redução de carga horária (20%), reuniões de grupos de apoio (apoio em grupo e individual).
Japão	Um ano	Tutoria, observações, redução de carga horária, conferências, grupos de discussão, seminários.

Fonte: As autoras, adaptado de Vaillant e Garcia (2012).

No Brasil, diferentemente dos países citados, existem alguns programas de iniciação a docência que ocorrem durante a graduação; no caso do PIBID, de âmbito nacional, os estudantes de licenciaturas podem pleitear a bolsa desde o primeiro

semestre letivo, não precisando este estar no fim do curso. Borko (1986) destaca em seu trabalho a importância do mentor nos programas de inserção, e que precisam ter as seguintes características: ser professor permanente, com experiência docente, com habilidade em regência de classe, no controle da disciplina, na comunicação com os companheiros, com conhecimento do conteúdo, com iniciativa para planejar e organizar, além de ser flexível, paciente e sensível.

No PIBID, existe também a preocupação com a existência de um mentor para nortear os professores iniciantes, na figura do professor supervisor, que é o professor atuante na escola onde os bolsistas atuarão. O professor supervisor atua dentro da escola junto aos bolsistas e ao coordenador de área, que é um professor da universidade de origem dos bolsistas licenciandos. Assim, há uma ligação entre a universidade e a escola, através deste programa, que utiliza dos saberes da experiência para complementar a formação inicial dos licenciandos.

3. O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O PIBID é gerido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvida por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica a fim de que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. (CAPES, 2015).

Mais do que proporcionar a valorização da licenciatura nas IES, o programa visa que os licenciandos inseridos nas escolas, se apropriem da vivência do cotidiano escolar, levando-os a uma reflexão quanto a profissão docente e sua inserção profissional. Silveira (2015) aponta que não se trata de fazer “alguma coisa” na escola com o objetivo de modificá-la, mas sim, dos licenciandos modificarem-se a partir da imersão na escola e, modificando-se, ter condições de propor, ousar, criar, intervir, visualizar possibilidades para a atuação profissional que, outrora, não seriam possíveis numa aproximação corriqueira do espaço de atuação profissional.

Os primeiros editais lançados, em 2007, eram voltados para as áreas de Física, Matemática, Química e Biologia para o ensino médio. O programa cresceu e se expandiu para todas as licenciaturas, em Institutos de Ensino Superior de todo o país. Em 2014 participaram do PIBID 195 Instituições de Educação Superior de todo o país, que desenvolvem 288 projetos de iniciação à docência em aproximadamente quatro mil escolas públicas de educação básica, com quase 90 mil bolsas distribuídas em todas as regiões do país. São oferecidas cinco modalidades de bolsas: para professores das IES participantes, para professores da educação básica (supervisor escolar) e para licenciandos (estudante que fará a sua iniciação à

docência). Dentre os principais objetivos do PIBID estão o incentivo a formação de docentes, a elevação da qualidade da formação inicial e contribuir com a valorização do magistério.

O PIBID se faz como vasto campo de experiências e estudo, sendo já pesquisado, principalmente na questão da formação de professores e desenvolvimento profissional docente, o que evidencia sua relevância. Pesquisas concluídas e em andamento publicadas recentemente reforçam os aspectos positivos do PIBID tanto para bolsistas participantes quanto para os professores supervisores e escolas públicas.

Devido a crise econômica, que afetou o Brasil, em 2015 cortes significativos foram feitos na educação básica e universitária, refletindo queda orçamentária de 75% no órgão gestor do PIBID, a Coordenação de Pessoal de Nível Superior – Capes. O Programa de Bolsas de Iniciação a Docência teve sua verba diminuída consideravelmente, o que gera incertezas do futuro do programa e sua continuação. No início de 2016, a discussão quanto ao corte de bolsas gerou enorme mobilização nacional através das redes sociais e páginas de internet. Devido à forte pressão por parte dos envolvidos no programa e entidades de ensino superior, os cortes das bolsas foram suspensos.

4. AS NARRATIVAS DESVELADAS: O QUE REVELAM OS EGRESSOS

A Pesquisa feita por Bernadete Gatti et. al (2014), publicada pela Fundação Carlos Chagas, aponta o PIBID como programa que obteve sucesso entre seus participantes. Com aplicação de questionários a partir de uma amostra de professores supervisores, coordenadores de área e licenciandos bolsistas das cinco regiões do Brasil (Norte, Nordeste, Centro-oeste, Sudeste, Sul), esse trabalho será utilizado para fins comparativos com o presente estudo, já que possuem semelhanças estruturais entre as pesquisas.

O subprojeto pesquisado de Pedagogia da UEMS – Campo Grande trabalha com os anos iniciais do Ensino Fundamental e atua principalmente com alunos em fase de alfabetização, desenvolvendo atividades de reforço nas escolas conveniadas da rede estadual do Mato Grosso do Sul (SED). A presente pesquisa tem como sujeitos onze egressos do PIBID, que já se graduaram e atualmente são ingressantes na carreira docente. No primeiro momento da pesquisa foram aplicados questionários com perguntas abertas sobre dois grandes eixos pesquisados: a participação no PIBID e a influência do PIBID no desenvolvimento profissional docente, além de perguntas pessoais, para fins de levantamento do perfil dos egressos pesquisados, com perguntas sobre sexo, idade, estado civil, ocupação (antes do ingresso no PIBID). Dos 11 questionários distribuídos entre os egressos pibidianos do curso de Pedagogia, todos devolveram respondidos. Além disto, utilizamos as narrativas dos egressos, que foram produzidas dentro do projeto de pesquisa “Tô voltando pra casa”, coordenado pela Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira e conta com a participação de professores de IES, mestrandos e

acadêmicos da Pedagogia, entre esses, alguns que também participaram do PIBID. Este grupo de pesquisa trata dos professores iniciantes, que discutem mensalmente suas questões e angústias e narram, por escrito, suas impressões dos temas debatidos nas reuniões do grupo.

Dentre os 11 sujeitos pesquisados, um é homem e dez mulheres, participantes da presente pesquisa, evidenciando a esmagadora presença feminina nas atividades docentes, especialmente na Pedagogia. Em sua maioria são casadas (oito), e apenas uma das entrevistadas não está atuando em sala de aula. Todos são contratados, seja pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande ou da Secretaria Estadual da Educação (SED), atuando com cargas horárias diferentes, a maior parte com 20 horas semanais. A faixa etária do grupo de egressos é ampla, de 22 anos a 50 anos, sendo um grupo heterogêneo. Todos se formaram em Pedagogia pela UEMS (Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul), de Campo Grande. Seus nomes foram trocados, para garantir o anonimato em suas afirmações, sendo identificados somente como Egressos numerados de 1 a 11 (E1 a E11).

Quando questionados sobre o motivo da inserção no PIBID, a grande maioria dos egressos relatou que foram motivados pela possibilidade de adquirir experiência na área educacional, para conhecer melhor a escola e o relacionamento entre professor e aluno. Foi citado por duas egressas que o ingresso no PIBID complementaria o Estágio supervisionado, considerado insuficiente para as mesmas:

Inicialmente, quando ingressei no PIBID não sabia ao certo do que se tratava, já que fiz parte da primeira turma do projeto da UEMS em Campo Grande, mas me interessei pela possibilidade de estar “dentro” da escola e de poder ter algum contato com a sala de aula. (Egressa 1).

Para familiarização e prática em sala de aula. Penso que, sem essa experiência e apenas com os Estágios Supervisionados, ficamos com conhecimento superficial do que devemos realizar ou desenvolver quando chegarmos no “chão da escola” e, para ter um certo reconhecimento pelos profissionais da escola, o que facilita a inserção e efetivação na mesma. (E2).

Apenas quatro dos 11 entrevistados afirmaram não ter exercido nenhuma atividade profissional antes do ingresso no programa. Três afirmaram trabalhar na área educacional (atuando como professora auxiliar, recreadora e educadora social), e quatro faziam atividades diversas (estágios e outros tipos de ocupação), já que os bolsistas podem exercer atividade remunerada além do PIBID, desde que cumpram sua carga horária.

De modo geral, todos avaliam de modo positivo a participação no PIBID e atribuem ao programa aprendizagens significativas da profissão docente, apontando o PIBID como relevante para sua formação. As atividades do programa, como observação de aulas, desenvolvimento de atividades e a leitura foram citadas como exemplo de oportunidade de ligar os conhecimentos teóricos da graduação com a prática nas escolas. Deste modo, os egressos consideram que a participação no PIBID contribui para a aprendizagem da docência e para a elevação da qualidade da formação inicial, sendo que os trabalhos desenvolvidos no projeto também

contribuíram para a construção do Trabalho de curso e nas disciplinas da graduação.

Considero o PIBID como um divisor de águas na minha formação, com o ingresso no projeto passei a entender e me interessar mais pelas outras disciplinas da graduação, fiquei mais ativa em todos os movimentos e eventos acadêmicos além de me envolver com a pesquisa. Com relação ao exercício da docência, ter participado do PIBID só contribuiu para a minha prática com os conteúdos escolares e com o trato dos alunos, mas estando em sala hoje, percebo que essa contribuição está além do que eu imaginava, pois os momentos de observação (no período do projeto) me norteiam para questões mais práticas de organização e funcionamento da gestão de uma sala; toda vez que estou em um dilema ou com alguma dificuldade tento me lembrar de algo que tenha visto aquelas professoras fazerem e que deram certo. (E1).

Programa sério que, realmente, se preocupa com a formação do acadêmico e o aprendizado do aluno. Foi importante para a graduação no âmbito de envolvimento na escola, utilização de dados e informações da mesma para o TCC e prática através da teoria que recebemos da universidade e das reuniões do programa. Foi de muita importância para a docência, pois, através das experiências, boas ou ruins, aprendi a ser mais humana comigo mesmo e com todos ao meu redor, tanto como pessoas como profissionais. É claro que não são todas as escolas que se envolvem no programa como deveriam. Na minha escola não foi diferente. Não tínhamos a atenção necessário, por parte da coordenação, para que o trabalho fosse melhor desenvolvido, porém, fazia conforme minhas forças e deu certo. (E2).

Os Egressos enfatizam em suas falas que o PIBID foi importante para a sua consolidação profissional, e que vivenciar o cotidiano escolar faz realmente a diferença na formação inicial. Durante sua participação no PIBID, os egressos relataram problemas principalmente em relação à falta de espaço na escola para desenvolverem as atividades; muitas vezes não havia salas disponíveis para os pibidianos realizarem o trabalho de reforço e acabavam utilizando os únicos espaços disponíveis, dentre os citados, o pátio da escola, a biblioteca e a sala de tecnologia: “No pibid, infelizmente não tínhamos salas próprias e precisávamos dividir com a sala de tecnologia ou biblioteca da escola. (E9)”. A questão de falta de material também foi relatado como ponto negativo, pois a burocracia na compra dos materiais de consumo pode atrasar ou dificultar os projetos. Uma egressa alegou problemas com a coordenação da escola, que não dava a atenção necessária aos bolsistas.

Inicialmente tive dificuldade em organizar atividades e planejar; mas ao decorrer dos encontros que nos possibilitou em expressar nossos anseios e até mesmo nossas dificuldades que eram superados por meio dos textos pautados e a partir do compartilhamento do grupo. E uma das dificuldades que tínhamos era em relação ao espaço, as vezes tínhamos que dar aula no pátio porque não havia sala disponível para atender os alunos. (E6). No pibid, infelizmente não tínhamos salas próprias e precisávamos dividir com a sala de tecnologia ou biblioteca da escola. (E9).

As dificuldades relacionadas ao início da docência se assemelharam, como a falta de material para trabalhar, e já como professores iniciantes, tiveram de se adaptar: “No pibid, nos primeiros meses enfrentamos a dificuldade da falta de recursos para produzir material de trabalho. Já como professor, também há falta de

recursos porém outras dificuldades como o domínio de sala, planejamento e questões burocráticas da escola falaram mais alto.” (E3).

O início da docência é momento delicado, que envolve a euforia do começo da profissão e o medo da responsabilidade de se tornar o professor regente. Duas professoras iniciantes, egressas do PIBID descreveram como dificuldade no início da docência o sentimento de responsabilidade com escola, os alunos e pais. Uma professora iniciante relatou em sua fala: “Como professor iniciante senti dificuldades quanto a disciplina e a forma como trabalhar os conteúdos no coletivo, e ao mesmo tempo, atender as especificidades dos alunos. No início me senti muito solitária, apesar de ter todo o apoio da escola.” (E11).

A disciplina dos alunos foi citada por grande parte dos entrevistados como dificuldade enfrentada no início da profissão, e os egressos sentem falta do apoio que receberam como pibidianos nos momentos de dificuldades, o que reforça o sentir-se sozinho como professor.

Sobre o que pode ser melhorado no PIBID, foi quase uma unanimidade entre os entrevistados o apontamento sobre a ampliação no número de vagas oferecidas, pois por considerarem o programa uma oportunidade de aprendizagem relevante, acreditam que este merece ser estendido a maior número de licenciandos e escolas, evidenciado nas falas: (E3)”. Acredito que a disponibilização de mais vagas pois ao meu ver essas são insuficientes, privilegiando apenas uma pequena parte dos acadêmicos” e “(E4) O pibid deve ser ampliado, deve ter maiores recursos financeiros para que possa atender maior número de acadêmicos e de escolas e oferecer maior bolsa e vale transporte”.

A ampliação de recursos destinados ao PIBID para compra de material de consumo e para participação em eventos também foi sugestão citada entre os egressos. A obrigatoriedade dos bolsistas publicarem os resultados de seus projetos os levam a participar de congressos, eventos e muitos não têm condições de, com suas bolsas, custearem a participação nesses eventos; logo, uma verba destinada ao apoio da divulgação e participação em congressos seria um incentivo a mais aos participantes. Alguns sugeriram a extensão do convênio do PIBID a escolas municipais, e três dos 11 entrevistados sugeriram a oferta de vale-transporte, o que evidencia que os egressos atuavam em escolas distantes de sua residência, gerando um entrave a mais entre tantos para o desenvolvimento do programa. Ainda um egresso relatou que o valor da bolsa PIBID poderia ser maior, e outro sentiu falta de maior envolvimento da coordenação da escola no programa.

No estudo de Gatti et al (2014), as questões de críticas e propostas de melhoramentos para o PIBID que encontrou semelhanças com o presente estudo foram a da ampliação do programa e da falta de envolvimento da direção e coordenação das escolas participantes do programa, evidenciada no ponto da “falta de maiores esclarecimentos quanto ao desenvolvimento do programa na escola, para todos os envolvidos.” (GATTI, et al, 2014) que prejudica as ações dos bolsistas na escola. Logo, se faz necessário dar maior atenção aos atores da escola pública e envolvê-los no PIBID de maneira mais efetiva. Além disso, a sugestão de disponibilizar recursos para aquisição de material permanente, aumentar verba de

custeio e oferecer auxílio-transporte aos estudantes-bolsistas são sugestões que apresentam conectividade no estudo de Gatti e na presente pesquisa.

Após o término da graduação e o fim da participação no PIBID, os egressos relatam que a entrada no mercado de trabalho foi imediata, alguns ingressaram na mesma escola em que atuaram como bolsistas pibidianos: “(E4) O pibid foi fundamental pois através dele fui convidada pela escola em que atuei a integrar o quadro de professores”. Essa fala caracteriza a afinidade do programa com o exercício da profissão, atendendo um dos objetivos principais que é o incentivo dos participantes à carreira docente. Os egressos reconhecem que a participação no PIBID pode facilitar no momento de arrumar um emprego, como a egressa: “(E8) O pibid foi determinante, não trabalho na escola onde atuava o pibid, mas a diretora da escola que me contratou sabia dos benefícios do pibid e logo me contratou”.

Dentre as práticas proporcionadas pelo PIBID e que os professores iniciantes citam exercitar, encontram-se o planejamento, o contato com as teorias pedagógicas educacionais, e o trato com os estudantes. Como os egressos participaram de subprojetos ligados à alfabetização, as práticas do PIBID de sucesso foram citadas como sendo utilizadas com seus alunos, no papel de professores iniciantes.

Todos os conhecimentos foram bem aproveitados, mas a divisão do tempo para as atividades, o planejamento, o tipo de atividades, o olhar para o aluno e percebe-lo no ambiente são ensinamentos que sempre utilizo. (E9).

A divisão do tempo, o planejamento e a postura em sala de aula trabalhadas no PIBID foram apontadas como aprendizagens que ajudaram na inserção a profissão e no momento de estar em sala de aula. (E10).

Podemos inferir como o PIBID influencia o fazer docente dos professores iniciantes, egressos do programa, e de que maneira isso faz diferença no desenvolvimento dos entrevistados. Se o desenvolvimento profissional está relacionado com o envolvimento e com a melhora na prática como professor, o PIBID interferiu no modo como os egressos conectam-se com sua profissão, detectado na fala a seguir:

Como ingressei direto em uma sala de alfabetização pude colocar em prática tudo que aprendi nos 2 anos e meio que estive no PIBID, além disso considero que essa participação no projeto me fez entender melhor a minha profissão, as fraquezas que, enquanto profissionais, apresentamos e de não ter medo de demonstrar a minha incompletude e nem de recorrer aos meus pares para pedir ajuda. (E1).

O programa antecipa o contato com a sala de aula, sendo uma oportunidade para o crescimento profissional, embora os entrevistados ainda não fossem professores regentes à época do PIBID. O contato direto com os problemas escolares na perspectiva de futuros professores lhes dá certa experiência com seu local de trabalho. O PIBID contribui, entre seus egressos, na reflexão de suas práticas, visto que a postura de professores reflexivos sempre foi incitada pelo programa, seja através das reuniões de discussão ou de avaliação das práticas que ocorrem no programa. Esse caráter de compartilhamento de experiências, o interesse em

modificar as atividades, o estudo coletivo e/ou individual, o uso e desenvolvimento de novas metodologias em sala, são exemplos do que ocorre no âmbito do PIBID e que se configura também como a busca pelo Desenvolvimento Profissional Docente (DPD).

A questão sobre as impressões da profissão docente e a escolha (ou não) pela docência (Você sempre quis ser professor? Quais são suas impressões sobre a profissão de professor hoje? Seu reconhecimento com a profissão, opinião sobre status social, salário...) gerou alguns apontamentos: quatro das entrevistadas disseram que não queriam ser professoras, mas as trajetórias de vida as levaram por cursar a Pedagogia, e só depois do contato com a escola, sentiram identificação com a profissão. Uma citou o PIBID como incentivo ao ingresso na docência.

Não, ingressei na pedagogia porque não tinha passado no vestibular para enfermagem, no entanto após cursar um ano de faculdade eu me encontrei e percebi que ser professora era o que eu queria para o resto da minha vida. Com relação às minhas impressões, posso dizer que vivo em conflito. Ao passo que me sinto orgulhosa e decidida sobre ser professora principalmente quando estou em sala, a dificuldade em conseguir um trabalho em escola pública (onde ao menos o reconhecimento salarial é maior) e as situações em que nos submetemos para manter nosso emprego algumas vezes me dão vergonha da minha profissão. O salário, com certeza não é o melhor que poderia ser e quanto ao status e reconhecimento profissional acredito que está em ascensão, mas ainda precisa melhorar muito. (E1).

Nunca pensei em ser professora, mas como sempre gostei de ensinar as pessoas para dar-lhes independência acabei concluindo que deveria ingressar na carreira docente. Ser professor não dá grande status social mas é gratificante ser essa figura marcante entre os alunos. O salário realmente é um dos grandes motivos de não gerar status social. (E4).

Todos os egressos relacionam o baixo status social, pouca valorização e os baixos salários como entraves na profissão, e o motivo do pouco interesse pela docência. O que ainda assim move estes egressos no exercício da docência, são, segundo duas entrevistadas, o contato com as crianças e a alegria do aprendizado por elas proporcionado, além da relevância social do professor: “(E7) [...] o que me motiva é ver a alegria das crianças ao aprender algo, que eu contribui para elas aprender, isso não tem preço”. e “(E4)[...] Ser professor não dá grande status social mas é gratificante ser essa figura marcante entre os alunos. O salário realmente é um dos grandes motivos de não gerar status social”. Tais motivos sempre vem à tona nas discussões sobre a profissão docente, evidenciando que apesar do PIBID atrair os estudantes de licenciatura, a carreira docente não parece induzir, sobretudo, devido aos salários e condições de trabalho.

Alguns (cinco) entrevistados responderam que sempre quiseram ser professor, não deixando claro quando exatamente surgiu essa vontade de exercer o magistério, mas fica evidente que, na universidade, como cursista, o estudante pode sentir-se mais motivado ou ainda, enxergar que não é aquilo que deseja. Na fala de dois dos egressos são apontados a satisfação e o gosto de ser professor e sempre ter ansiado por isto:

Sim, adoro minha profissão mesmo que as pessoas assustem quando eu falo que sou professora, não teria outra profissão. [...](E7).

Sim, sempre quis. No começo queria ser professor de história, mas passei em pedagogia na uems e me identifiquei bastante com o curso. Acredito que em relação ao reconhecimento da profissão ainda precisamos melhorar bastante em todos os aspectos, mas acredito que já se avançou significativamente nesses últimos anos. (E10).

As falas destacam que apesar das dificuldades elencadas na profissão, os entrevistados se encontram na docência, e revelam gostar do que fazem. Duas das participantes relatam que encontraram dificuldades em conseguir trabalho na rede pública, endossado pelo fato do ingresso na carreira docente se dar por concurso público, e apenas conseguirem trabalhar por contratos esporádicos, de vagas surgidas por licenças médicas ou afastamento dos professores efetivos. Contudo, apenas uma entrevistada não está atuando em sala de aula, o que se infere é que a área da Pedagogia possui boa absorção no mercado de trabalho em Campo Grande - MS.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Num paralelo entre os programas de inserção de outros países, o PIBID se revela como um projeto que segue as linhas gerais de programas de inserção de êxito, possuindo pontos comuns e pontos contrários. A presença do professor supervisor evidencia a importância dos saberes da experiência para os iniciantes, que precisam de mais suporte no momento de entrada no mercado de trabalho. Como ficou demonstrado ao longo da pesquisa, a relação que se estabelece entre o conhecimento científico e prático, pautado nas ações do PIBID e considerando os objetivos referendados na Introdução acerca do PIBID, procuramos delinear a contribuição do programa para os participantes, no que tange aos conhecimentos necessários para o exercício da docência e para o desenvolvimento profissional docente. Isso significa que o conhecimento adquirido por meio do programa deverão ser transmitidos em sala de aula, (com adaptações e adequações) como docente, pois é isso que, certamente, contribuirá para o ensino e aprendizagem significativos.

REFERÊNCIAS

BORKO, H. Clinical Teacher Education: The Induction Years. In: HOFFMAN, J.; EDWARDS, S. (Ed.) **Reality and Reform in Clinical Teacher Education**. New York : Random House, 1986. P. 45 – 64.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID>> Acesso em: 08 jul. 2015.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Desenvolvimento profissional de Professores**. São Paulo: Atlas, 1999.

GATTI, B. et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)** / pesquisadores. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: Unesco, 2011.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

SILVEIRA, Helder Eterno. MAS, AFINAL: O QUE É INICIAÇÃO À DOCÊNCIA? **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 10, n. 2, p. 354-368, 2015.

VAILLANT, D.; GARCÍA, C. M. **Ensinando a Ensinar. As quatro etapas de uma aprendizagem**. CM 1ª Ed., Curitiba, Ed. UTFPR, 2012.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010.

ABSTRACT: This article aims to identify the contributions of Institutional Scholarship Program of Introduction Teaching (PIBID) resulting from an investigation of PIBID subproject developed with eleven graduates of pedagogy course / UEMS / Unit of Campo Grande. The people who participated in the investigation of PIBID subproject: workshops training and literacy teachers: planing some effective practices, for early years of elementaries school in the accredited schools of Campo Grande - MS. To choose some importants questions about the influence of PIBID in teaching training and professional development of graduates, we are guided by questionnaire using open questions about participation in PIBID and program forms of action to his teacher professional development, considering also practices in literacy used within the workshops. The narratives of the analysis show that, generally, the graduates evaluate positively his participation in PIBID and attach to the program a meaningful learning for the teaching profession, pointing it as relevant to their training.

KEYWORDS: Insertion to teaching. PIBID. Teacher training. Narrative.

CAPÍTULO XIII

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS DE ESTUDANTES DE CURSOS DE HISTÓRIA: O MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA COMO OPÇÃO PROFISSIONAL

Máximo Augusto Campos Masson
Camila Tavares Rodrigues
Andressa Maria Gomes de Oliveira Duarte

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS DE ESTUDANTES DE CURSOS DE HISTÓRIA: O MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA COMO OPÇÃO PROFISSIONAL

Máximo Augusto Campos Masson

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação

Rio de Janeiro - Rio de Janeiro

Camila Tavares Rodrigues

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais

Rio de Janeiro - Rio de Janeiro

Andressa Maria Gomes de Oliveira Duarte,

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais

Rio de Janeiro - Rio de Janeiro

RESUMO: O trabalho analisa expectativas profissionais de estudantes concluintes de curso de história, em especial quanto a suas intenções de exercer o magistério da educação básica. Constitui-se em estudo de caso, desenvolvido com base na obra de Bourdieu sobre perspectivas “de futuro” de agentes sociais e estratégias de realização. Procura-se apreender a partir da análise de discursos dos estudantes, as possíveis relações existentes entre habitus de classe de que são portadores e estratégias por eles desenvolvidas para obter mobilidade social ou assegurar a reprodução de suas posições de classe no campo social. Explicam-se os motivos que levam esses estudantes a escolherem um curso voltado para exercício do magistério da educação básica, embora isto não seja o objetivo profissional da maioria. Discutem-se ainda os efeitos dessa situação sobre a crise do magistério brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: magistério; escolhas profissionais; licenciatura, estratégias, expectativas de futuro

1. APRESENTAÇÃO

Desde 2011, desenvolvemos pesquisa sobre percepções de estudantes de diferentes cursos de licenciatura quanto ao exercício do magistério da educação básica como futuro profissional. Neste texto, apresentamos análise referente a estudantes de cursos de história, os quais, tradicionalmente, privilegiam, de forma quase absoluta, a docência como atividade profissional de seus egressos.

Assim sendo, considerando aspectos concernentes à posição de classe e às trajetórias escolares dos estudantes, discutimos suas escolhas acadêmicas e perspectivas profissionais a partir de discursos formulados sobre motivações para ingressar em um curso de história e referentes a suas possíveis trajetórias de vida após se graduarem. Buscamos apreender se o magistério da educação básica é por eles visto como provável atividade de trabalho, assumindo, por consequência, a condição docente como futura identidade profissional.

2. DISCURSOS E ESTRATÉGIAS NA ANÁLISE DE PROCESSOS DE ESCOLHA PROFISSIONAL

Independente das modalidades formais de ingresso (bacharelado ou licenciatura), o trabalho como professor da educação básica se constitui, na prática, na primeira (ou quase única) possibilidade profissional em que os graduados de história se encontram de imediato habilitados. Em face desta situação, procuramos apreender visões de estudantes sobre o exercício do magistério como forma de inserção no mercado de trabalho, inclusive considerando a posição ocupada pela história como disciplina escolar no cenário escolar brasileiro. Em suma, objetivamos registrar e compreender as motivações que levaram esses estudantes a realizar um curso de história e como se viam (ou não) na condição de professores da educação básica.

Mediante a análise de suas falas sobre o magistério como atividade profissional, procuramos também apreender suas representações acerca de si mesmos, pois entendemos que os discursos de todo agente referentes à realidade social em que está inserido - mesmo quando esta última não lhe afigura espacial e temporalmente imediata - se constitui em expressões das representações que fazem, quase sempre de modo inconsciente e pouco sistemático, também de si próprios, conforme observa Bourdieu (BOURDIEU, 2009).

A atenção às auto representações não significa desconsiderar as situações sociais em que essas são progressivamente elaboradas e expressas. É preciso ter em conta que a compreensão de todo discurso exige atentar para as condições objetivas em que o mesmo é gerado, sobretudo para as posições ocupadas no espaço social por aqueles que os produzem. Entretanto, a preocupação com a delimitação das posições dos agentes nos campos sociais e dos lugares, no interior desses campos, de onde proferem seus discursos, não deve, por equívoco objetivista, nos levar a minimizar particularidades subjetivas desses agentes. Essas particularidades podem ser fundamentais para a identificação dos móveis determinantes de aparentes contradições entre os discursos, as ações e os interesses desses agentes.

Salientar a importância da identificação de particularidades subjetivas não implica em reconhecer o poder determinante de dons naturais ou características inatas definidores da personalidade dos agentes sociais e de suas trajetórias, equívoco psicologizante apontado e criticado por Bourdieu em suas considerações sobre a necessidade da análise sociológica realizar permanente esforço teórico de romper com a antinomia estrutura-agente (BOURDIEU, 1979), como também por Lahire (LAHIRE, 2004).

Os discursos individuais sobre o futuro são - inclusive quando manifestos sob formas extremas de aparente utopia ou de conformado fatalismo - apreensões subjetivas da realidade. Todavia isto não elimina sua condição de produtos simbólicos produzidos em campos sociais, resultantes da complexa dialética estrutura-agente que é subjacente a todo espaço social. Como produtos simbólicos são tanto instrumentos de compreensão do mundo social como de classificação e

de distinção social (Bourdieu, 1988).

Nesse sentido, a compreensão sociológica dos discursos dos agentes sociais está relacionada, primeiro, à apreensão dos modos concretos pelos quais estes vivenciam processos de interação social.

Em segundo lugar, ao entendimento de que os agentes sociais, ao manifestarem determinados desejos e aspirações quanto ao seu futuro, implicitamente os reconhecem como inerentes aos interesses que julgam como legitimamente seus e passíveis de serem realizáveis, mesmo quando isto possa vir a ser muito pouco provável.

Dessa forma, torna-se possível entender discursos que, à primeira vista, estariam eivados de contradições, visto neles poder-se identificar supostas incompatibilidades entre as aspirações de seus formuladores e as ações que de fato realizam.

Observe-se, conforme assinalado por Bourdieu, que aparentes dubiedades sobre o futuro são mais encontráveis em discursos de agentes sociais localizados, na singular posição de dominantes-dominados (BOURDIEU, 1991; 1996b). Posição comum à boa parte dos que exercem profissionalmente atividades de caráter intelectual e, por consequência, de alguma forma encontram-se posicionados em regiões do campo intelectual, tendo suas posições sociais definidas seja pelas relações estabelecidas nesse campo, seja, notadamente, no campo econômico.

Para o entendimento das possíveis dubiedades presentes em discursos de agentes sociais situados no campo intelectual deve-se ter em conta a dimensão, em suas mais diferentes facetas, que o trabalho intelectual ganhou com a expansão territorial e o desenvolvimento do capitalismo, em processos que se fizeram acompanhados da elevação contínua dos contingentes ocupantes de postos de trabalho “não manuais”. Elevação só possível pela força que a escolarização, cada vez mais universalizada e prolongada, ganhou como instrumento de socialização nas sociedades contemporâneas.

Devemos igualmente sublinhar que a ampliação e a diferenciação do “trabalho intelectual” não se encontram hoje mais direta e necessariamente correlacionadas a antigos instrumentos simbólicos de distinção social. Exercer atividades consideradas de alguma forma como intelectuais não produz necessariamente os anteriores efeitos de legitimação da desigualdade social. Entre esses efeitos encontrávamos, por exemplo, aqueles de ordem financeira, expressos em diferenças de poder econômico entre os “trabalhadores intelectuais” e os “trabalhadores manuais”. Diferenças que explicitavam o consenso existente na sociedade quanto à hierarquização entre “intelectuais” e “manuais”, legitimando tal hierarquização como “natural”.

As consequências da ampliação, diferenciação e verticalização do “trabalho intelectual” podem ser perceptíveis entre determinados segmentos sociais como, sobretudo, frações da pequena burguesia. Essas, tendencialmente, reproduziam sua posição social por meio da realização de atividades intelectuais que perderam, em parte, sua aura de consagração.

A progressiva diminuição (ou até ausência) de maiores efeitos de distinção

relacionados ao exercício profissional de determinadas atividades intelectuais terminou por produzir processos de empobrecimento entre os agentes sociais que, hoje, são por elas responsáveis. Isto, por decorrência, fez com que não venha a ser incomum entre esses agentes, a presença de atitudes frente ao futuro semelhantes às daqueles que historicamente se encontram posicionados mais próximos do pólo dominado do campo social. Atitudes que, segundo o senso comum, se classificariam como ilógicas e incompatíveis com “futuros racionalmente possíveis” e mais condizentes com a posse de capital econômico, social e cultural desses agentes.

A compreensão dessas atitudes se viabiliza mais facilmente se considerarmos que ações e discursos sobre “futuros possíveis” dos agentes sociais são sintomas da presença de estratégias, mais ou menos inconscientes, de reprodução de suas posições sociais ou de busca de ascensão social, além de sinais de auto percepções, de modo geral produzidas de forma não plenamente sistemática e reflexiva.

Nessa perspectiva, o conceito de estratégia, desenvolvido por Bourdieu (BOURDIEU, 1996;1996B; 2007; 2009) e, similarmente, por Elias (ELIAS,1995) e Lahire (LAHIRE, 2004), ganha importância analítica. Em nossa análise ocupa lugar expressivo, pois mesmo devendo ser compreendida a partir das propriedades estruturais dos campos sociais onde os agentes sociais se inserem, toda estratégia de um agente social se configura sempre de maneira singular e única. Pelo seu exame podemos apreender as características gerais dos processos de inserção desse agente nos campos sociais, as formas como esses processos são subjetivamente interpretadas, as concepções (e possíveis modos de concretização) sobre seus interesses pessoais,

Assim, nossa análise das perspectivas profissionais dos estudantes e de suas estratégias de concretização de “futuros” concebidos como possíveis atenta para efeitos das características do campo educacional e das relações deste com os demais campos na sociedade brasileira.

Entre essas características destacamos: as particularidades da condição subalterna do campo educacional no Brasil, por nós mencionada (MASSON, 1997); a prolongada “crise do magistério brasileiro da educação básica”, expressa, não só, porém significativamente, pelo contínuo processo de empobrecimento do professorado e a redução do interesse pelo magistério por parte de segmentos sociais que historicamente tinham nesta atividade profissional um instrumento de reprodução de sua posição social. Também tivemos em conta a posição que, como disciplina escolar, a história ocupa no universo escolar, em vista das hierarquizações não oficiais entre as disciplinas escolares e suas consequências sobre o trabalho docente.

No entanto, sublinhar a interveniência dessas características na escolha de um curso superior, como história, não significa que esse processo transcorra de modo invariável para todos que por ele optam. Ao contrário de quaisquer mecanicismos, o reconhecimento dos possíveis efeitos desses aspectos nas escolhas estudantis sinaliza para o grau de esforço que vem a ser necessário para compreendê-las. Em especial, quando essas escolhas são de indivíduos que não

seguiriam a linearidade que, à primeira vista, pode ser observada em discursos de outros estudantes, cujas opções se justificariam pelo pertencimento de classe ou pelas posições privilegiadas que os cursos pretendidos propiciam aos seus partícipes.

3. UNIVERSO DE ESTUDO E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Nossa pesquisa tem por universo, estudantes de uma das principais e mais antigas instituições universitárias do país. Situada no Rio de Janeiro, ela foi pioneira no oferecimento de cursos de história (bacharelado e licenciatura).

Os estudantes pesquisados foram selecionados a partir de dois critérios: faixa etária (terem idade inferior a vinte e seis anos) e estarem concluindo o curso (terem cursado, no mínimo, seis períodos letivos e estarem inscritos ou concluído as denominadas disciplinas de “formação pedagógica”).

Como instrumentos de pesquisa empregamos: técnicas próprias à observação participante, questionários, entrevistas semiestruturadas e dados sobre desempenho estudantil disponibilizados pela instituição.

A aplicação dos questionários objetivava coletar dados referentes a: faixa etária, sexo, trajetória escolar, profissão e escolarização dos pais e expectativas profissionais e/ou acadêmicas futuras.

As entrevistas, devidamente gravadas e autorizadas pelos entrevistados, seguiram procedimentos indicados por Bourdieu em “A Miséria do Mundo” (BOURDIEU, 2003), entendendo-se que o processo de entrevista não vem a ser um simples e imediato registro de informações como ocorre em pesquisas de opinião. Para o pesquisador, a entrevista deve ser considerada como uma interação em que os participantes, concomitantemente, se observam e se interpretam mutuamente, exigindo da parte do entrevistador atenção constante às atitudes do entrevistado e recursos de técnicas etnográficas.

As entrevistas, sempre individuais, em média de trinta a quarenta minutos, se desenvolveram a partir de roteiro flexível. Procurava-se fazer com que o entrevistado expusesse aspectos de sua trajetória de vida, características de seu cotidiano familiar e experiências escolares, além de relatar e comentar as motivações que tinha o levado a escolher o curso de história. Procuramos também registrar suas percepções sobre a formação universitária recebida, as expectativas de futuro profissional e seus desejos (ou não) de exercer o magistério da educação básica.

Procuramos observar atitudes dos estudantes no curso das entrevistas, seja mediante as linguagens empregadas, oral ou gestual, pois, além de indicar elementos de seus habitus de classe, elas poderiam denotar pequenas diferenças, por vezes ínfimas, quanto aos seus procedimentos em determinados espaços institucionais. Procedimentos que poderiam sinalizar para modos como esses estudantes construía suas visões a respeito de suas trajetórias de vida, ressaltando interesses e identidades, ainda que não expressassem necessariamente maior entendimento das ações que realizavam.

Foram entrevistados dezesseis estudantes, nove mulheres e sete homens.

Embora formalmente fossem matriculados em turnos distintos (diurno e noturno), dadas as características institucionais, logo após os períodos iniciais, cursaram, indiscriminadamente, disciplinas em diferentes horários.

4. CARACTERÍSTICAS DOS ENTREVISTADOS E OPÇÕES PROFISSIONAIS E ACADÊMICAS

Os estudantes entrevistados em sua maioria (dez, seis mulheres e quatro homens) integram as camadas mais baixas da pequena burguesia. Seus pais são, em geral, trabalhadores assalariados do setor de serviços, com renda familiar mensal de 05 a 10 salários mínimos (aproximadamente quatro a oito mil reais no momento da pesquisa). Possuem escolaridade média ou superior, denotando a presença de certo capital cultural e social exposto, inclusive, pelas opções de escolarização dos filhos, embora essas somente puderam ser concretizadas pela posse de necessário capital econômico.

Apenas cinco entrevistados (três mulheres e dois homens) pertencem a famílias tipicamente proletárias. Seus exercem atividades semiquualificadas no setor de serviços. A renda familiar mensal vinha a ser de, no máximo, cinco salários mínimos. Nessas famílias, o ensino médio é o maior grau escolar dos pais. A maioria das mães possui ensino fundamental completo.

Apenas uma família dos estudantes integrava a pequena burguesia tradicional (médio empresário) com renda familiar mensal de aproximadamente 20 salários mínimos (cerca de 16 mil reais na época da pesquisa).

Proporcionalmente, a maioria dos estudantes integrantes de famílias de maior renda familiar mensal são homens e as de menor renda são mulheres.

As mães possuem maior escolaridade que os pais na maioria das famílias de maior renda (nove mães possuíam curso superior, duas tinham diplomas de mestrado). Só quatro pais eram graduados. Esta situação se inverte nas famílias de menor renda onde os pais tinham maior escolaridade (embora, no máximo, tinham ingressado no ensino médio) que as mães.

Sintomaticamente a maioria dos estudantes (quatorze, inclusive todos os sete homens) cursou o ensino fundamental em escolas particulares ou federais, denotando preocupação familiar com as possibilidades de ascensão social por meio de uma trajetória escolar mais bem sucedida. Conforme visões predominantes na sociedade brasileira, as escolas particulares (ou as federais) são muito superiores às municipais e estaduais. Só duas estudantes cursaram o ensino fundamental em escolas municipais ou estaduais.

Quase todos os entrevistados ressaltaram a realização de esforços familiares (em especial dos pais, mas também de outros parentes como tios e avós) para que tivessem uma escolarização considerada por seus no âmbito de suas famílias de melhor qualidade. Em geral isto significou cursar o ensino fundamental em escolas particulares.

Quanto ao ensino médio, vários entrevistados relataram a preocupação

familiar com a preparação para concursos de ingresso em escolas federais ou em colégios de aplicação, mesmo quando não tiveram sucesso nesses concursos. A maioria (oito) realizou o ensino médio em escolas particulares. Cinco ingressaram em escolas federais (quatro) ou em escolas técnicas estaduais (um), cuja qualidade do ensino se diferencia positivamente do ofertado pela maioria das escolas da rede estadual do Rio de Janeiro.

Nesse sentido, é ilustrativa a fala de um entrevistado:

“Eu moro em município da baixada [fluminense] e lá sempre teve problema de escola. Meus pais me matricularam em uma escola particular perto de casa desde pequeno. Quando cheguei no último ano do ensino fundamental, fiz uma preparação para tentar entrar na FAETEC e consegui. Foi um outro mundo para mim.” (homem, concluinte do bacharelado e da licenciatura)

Só uma estudante se transferiu de uma escola particular para uma estadual. Duas, que cursaram o ensino fundamental em escolas municipais, fizeram o ensino médio em escolas estaduais. Todas essas três estudantes pertenciam a famílias de menor renda (de 03 a menos de 05 salários mínimos).

As diferenças de posse de capital econômico e cultural, ao menos em sua forma objetiva escolar (certificados e diplomas), são fortemente percebidas quando analisamos as falas sobre os motivos que os levaram a escolher a graduação em história.

Inicialmente, é preciso salientar que para todos os entrevistados a opção pelo curso de história, não decorreu de um anterior desejo de ser professor, o qual teria se originado durante a infância ou a adolescência. A escolha do curso é considerada decorrente de um “gosto pela matéria”, produto, não só, mas, sobretudo, de atitudes dos professores de história de que foram alunos, principalmente no ensino médio. Os relatos de dois entrevistados expressam o impacto das aulas de alguns professores e seus efeitos na opção por história.

“Sempre gostei de humanas, mas sempre fui boa aluna em outras matérias, mas foi o professor de história da sexta série que me fez gostar de história. Ele passava uma ideia de processo em história que me fascinava. Quando cheguei ao ensino médio, fiz concurso para o Pedro II, CEFET e de bolsas para escolas particulares, queria ser técnica em turismo. Não passei, mas passei no Pedro II, que gostei muito e aí teve outro professor que me fez apaixonar novamente pela história e me fez querer fazer história. Um outro professor, do cursinho pré-vestibular que fiz e que eu também gostei me disse que dava para viver com o magistério. Aí, resolvi fazer história” (mulher, concluinte do bacharelado e da licenciatura, ex-estudante de escolas particular e federal)

“Por que da escolha de história? Em parte porque os professores das humanas tinham maior diálogo do que os professores das exatas. As disciplinas destes eram mais respeitadas e valorizadas entre alunos e os professores do que as de humanas. Eu fazia escola técnica, mas a química já estava alijada. O magnetismo de dois professores, de literatura e história, contribuiu muito para isto, eles eram doutorandos. A dúvida era entre história e literatura, letras.” (homem, bacharel, concluinte de licenciatura, ex-estudante de escolas particular e técnica federal)

Observe-se que o fato do segundo estudante sublinhar o diálogo e também a formação mais elevada de seus professores “de humanas” sinaliza para o efeito de consagração que a titulação acadêmica pode provocar sobre determinados agentes sociais. Estes, mesmo por uma via aparentemente alternativa, podem visualizar um trajeto profissional, que mesmo inconscientemente, reafirmaria a possibilidade de reprodução da posição de classe familiarmente herdada.

As condições objetivas de trabalho dos professores e, de modo especial, a atual imagem das escolas de ensino fundamental e médio, não somente, mas, principalmente, das redes públicas, contribuem para que seja secundária a opção pelo magistério como atividade profissional. Baixos salários, tensões cotidianas com alunos e seus familiares, pressões administrativas e casos de violência são causas geralmente apontadas para a recusa, de forma mais ou menos intensa, ao exercício do magistério.

A forte presença de visões negativas sobre o trabalho dos professores de educação básica torna-se responsável pelo menor interesse profissional no magistério, inversamente proporcional às aspirações de continuidade na formação acadêmica através do ingresso em cursos de mestrado e doutorado.

Dos dezesseis entrevistados, dez pretendem cursar (ou já tinham sido aprovados) em cursos de mestrado em história ou áreas afins. Desses dez, a maioria (seis) tem pais portadores de diplomas de curso superior e pertencentes a camadas baixas da pequena burguesia. Apenas dois estudantes têm pais operários, embora estes sejam os pais com maior escolarização entre as famílias operárias.

Dessa forma, os estudantes, em sua maioria, tentam empreender o que Bourdieu denominou de reconversão de estratégias (BOURDIEU, BOLSTANSKI, SAINT-MARTIN, 1979), a qual, sendo bem sucedida poderá possibilitar um *modus vivendi* compatível com suas origens sociais ou promover desejada ascensão social.

Dois estudantes, de forma distinta, mas com objetivos similares dos que desejam ingressar em curso de mestrado, mencionam como objetivo imediato ao fim da graduação em história, iniciar novo curso superior, estratégia que acreditam assegurar a reprodução de sua posição de classe, na medida em que propiciaria condições de vida futura semelhantes às de suas famílias.

Apenas quatro estudantes (só um pertencente a famílias operárias), em sua maioria de famílias de renda mais baixa e pais de menor escolarização, afirmam ter como objetivos mais imediatos ingressar em cursos de atualização na área e preparatórios de concursos públicos.

O baixo interesse pelo magistério como opção profissional é predominante e claramente explicitado nos discursos dos estudantes. Apenas um estudante, de origem operária, afirma que o magistério deverá ser sua única e principal atividade profissional. Entretanto, também é intenção deste estudante se candidatar a um mestrado em história. Se isto se concretizar, a preferência pela docência na educação básica poderá ser revista.

Seis estudantes (três de famílias operárias), afirmam que o magistério da educação básica será a sua principal, mas não única atividade profissional. Como

todos pretendem dar continuidade à sua formação acadêmica, possivelmente o magistério poderá vir a se constituir em uma atividade temporária, exercida durante a realização de suas pós-graduações.

Sete estudantes, afirmam que, profissionalmente, o magistério terá um caráter secundário, exercido ao lado de outras atividades. Significativamente cinco deles pertencem a famílias pequeno-burguesas e seus pais possuem diplomas de ensino superior. Entre esses estudantes encontram-se os que desejam realizar nova graduação logo após a conclusão do curso de história, o novo curso possibilitaria o exercício de atividade profissional que, de fato, será a principal. Como outros estudantes, poderão fazer do magistério uma atividade profissional temporária, enquanto outras opções não se concretizam.

Dois estudantes, integrantes das famílias de maior renda e já inscritos em cursos de mestrado, manifestaram total desinteresse pelo magistério da educação básica. Só o exerceriam, temporariamente, em instituições consideradas de excelência. Aspiram ingressar no magistério superior público.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que seja restrito o espaço que temos para o desenvolvimento mais aprofundado de nossa análise dos discursos dos estudantes, podemos apresentar algumas considerações acerca dos mesmos, especialmente quanto a intenções de exercício do magistério da educação básica.

Acerca da escolha do curso de licenciatura ou da opção de matricular-se nas disciplinas de formação pedagógica, ao final ou após, o bacharelado, podemos afirmar que esta não vem a estar relacionada ao exercício do magistério na escola básica como opção principal profissional. A opção pelo curso de história decorreu principalmente pelo interesse por esta área de conhecimento, o que foi construído durante o período de escolarização. Por consequência, as diferenças entre licenciatura ou bacharelado não são consideradas pelos estudantes como significativas. Para a maioria, dois fatores explicam a opção por uma ou outra modalidade de curso: o nível de competição para o ingresso, situação que pode variar conjunturalmente, fazendo com que as demandas por vaga oscilem ao longo dos anos e maiores dificuldades em realizar um curso durante o dia, o que contribui para o interesse pela licenciatura, a qual sempre é oferecida à noite.

Como intenção profissional, o magistério ocupa uma posição secundária para a maioria desses estudantes. Exercer o magistério é uma possibilidade sempre relacionada a condições de trabalho específicas.

Mesmo os que afirmam priorizar o magistério como atividade profissional, pretendem empreender ações que, na prática, poderão contradizer seus atuais discursos, embora essas ações possam vir a permitir a reprodução de suas posições de classe.

Nesse sentido, as falas dos estudantes denotam a presença de estratégias para a ascensão social, que tendem a secundarizar o exercício do magistério. Por

outro lado, afirmam ser a posse de diploma superior de uma instituição considerada de excelência importante instrumento para o sucesso de suas aspirações, mesmo que este diploma seja de um curso de licenciatura.

Se a maioria dos estudantes possui outras aspirações profissionais que o magistério da educação básica, o qual termina por ocupar lugar secundário entre os “futuros possíveis” que esses mesmos estudantes almejam e julgam ser possível alcançar, devemos, contudo, salientar que nem sempre as aspirações individuais se concretizam, inclusive quando os agentes sociais podem possuir dispositivos sociais mais aparentemente sofisticados, sobretudo em relação à *habitus* de classe e consequente posse de capital cultural.

Em cenários marcados por ameaças de intensificação de crises econômica e políticas, os desejos desses estudantes poderão sucumbir frente a forças que em muito ultrapassam suas capacidades de controle, em especial sobre seus futuros. O malogro das estratégias de ascensão social da maioria dos agentes investigados poderá levá-los a assumir o magistério como atividade profissional principal, porém não como atividade desejada, contribuindo, mesmo involuntariamente, para a continuidade e intensificação da crise do magistério no Brasil.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **O Desencantamento do Mundo**. Tradução de Sílvia Mazza. São Paulo, Perspectiva, 1979.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro/Lisboa. Bertrand Brasil/DIFEL, 1991.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas: Sobre a teoria da ação**. Tradução de Mariza Correa. Campinas, Papirus, 1996.

BOURDIEU, P. **As Regras da Arte. Gênese e Estrutura do Campo Literário**. Tradução de [Maria Lucia Machado](#). São Paulo: Companhia das Letras, 1996b

BOURDIEU, P. **A Produção da Crença: Contribuição para uma economia dos bens simbólicos**. Tradução de Maria da Graça Jacinto Setton. São Paulo: Zook, 2002.

BOURDIEU, P. (coord.). **A Miséria do Mundo**. Tradução de Mateus S. Soares Azevedo e al. Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2003, 5ª edição

BOURDIEU, P. **A Distinção: crítica social do julgamento**. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J.F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zook, 2007

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (orgs.). Petrópolis: Vozes, 2010, 11ª edição

BOURDIEU, P. **O Senso Prático**. Tradução de Maria Ferreira. Vozes: Petrópolis, 2009

BOURDIEU, P.; BOLTANSKI, L., SAINT-MARTIN, M. de. As Estratégias de reconversão: as classes sociais e o sistema de ensino. In: **Educação e Hegemonia de Classe**. DURAND, J. C. G. (Org.). Tradução de Maria Alice Machado de Gouveia. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

ELIAS, N. **Mozart. Sociologia de um Gênio**. Organização de Michael Schoröster. Tradução de Sérgio Goés de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

LAHIRE, B. **Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard e Didier Martin. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MASSON, M. A. C. **Campo Educacional, Magistério e Modernidade: A Situação dos Professores na Sociedade Brasileira**. Tese de Doutorado apresentada no PPGE da UFRJ. 1997.

PINTO, L. **Pierre Bourdieu e a Teoria do Mundo Social**. Tradução de Luiz Alberto Monjardim. Rio de Janeiro, Editora da FGV, 2000.

CAPÍTULO XIV

POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES AO ESTADO DA ARTE (2010-2015)

Sanny Silva da Rosa
Branca Jurema Ponce

POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES AO ESTADO DA ARTE (2010-2015)

Sanny Silva da Rosa

Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS)

Programa de Pós-graduação em Educação

São Caetano do Sul, SP

Branca Jurema Ponce

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

Pós-graduação em Educação (Currículo)

São Paulo, SP

RESUMO: Este trabalho analisa um conjunto de trabalhos acadêmicos sobre políticas curriculares de educação básica e suas relações com a formação de professores e o trabalho docente, publicados em periódicos brasileiros classificados como A1 e A2 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) entre 2010 e 2015. O principal objetivo deste estudo foi contribuir para o estado da arte das pesquisas neste campo, dada a importância desses temas para a área de Educação nos últimos anos. Destacamos as tendências temáticas mais recorrentes trazidas pelos autores, bem como as abordagens teóricas e metodológicas de sua investigação. A análise de conteúdo de 29 artigos aponta para duas grandes preocupações: por um lado, as demandas que as atuais políticas curriculares potencialmente impõem às escolas e aos professores; de outro, os efeitos reais dessas políticas sobre a formação e o trabalho docente. Os aspectos mais relevantes que podem ser inferidos a partir dessas pesquisas é que as políticas educacionais orientadas para os resultados afetam as subjetividades dos professores e constroem uma nova identidade profissional dos educadores, fortemente ancorada em noções como competência, eficiência e eficácia.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Curriculares. Formação de Professores. Trabalho Docente. Estado da arte.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa produções acadêmicas que articulam três temáticas que adquiriram centralidade nas políticas para a educação básica no Brasil nos últimos tempos: as políticas curriculares, a formação e o trabalho docente, incluindo-se aí os gestores educacionais. O objetivo principal do estudo foi contribuir para o estado do conhecimento desses três campos, colocando em relevo os principais problemas discutidos pelos pesquisadores em período recente (2010-2015), assim como as abordagens teórico-metodológicas utilizadas na análise dessas questões.

Utilizou-se como critério de seleção dos trabalhos, artigos publicados em periódicos brasileiros de classificação Qualis A1 e A2 da Capes/ano 2014 (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), por reunirem

produções de referência aos pesquisadores da área de Educação, a partir das palavras-chave “políticas curriculares”, “formação de professores” e “trabalho docente”. Para assegurar uma maior abrangência e rigor no processo de busca, foram também considerados descritores análogos, como “reformas educacionais”; “políticas de currículo”; “políticas docentes”; e “condições de trabalho”, entre outros. Em uma primeira etapa, foram consultados todos os periódicos brasileiros indexados à Coleção Scielo/Brasil, obtendo-se o total de 21 artigos, sendo 19 publicados em revistas do estrato A1 e 2 artigos do estrato A2. Na segunda etapa, restringimos as buscas às produções publicadas nas duas revistas do estrato A2 que têm como foco específico o campo do Currículo: a Revista e-Curriculum (27 artigos); e a Currículo sem Fronteiras (18 artigos). Deste levantamento, foram selecionadas 66 publicações, conforme tabela abaixo.

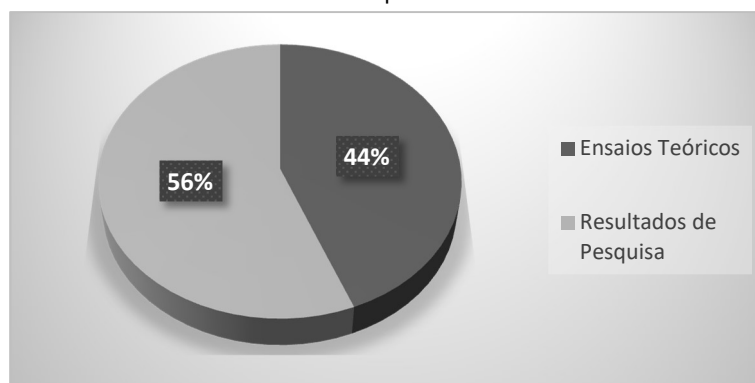
Artigos publicados (2010/2015)
Periódicos Nacionais - A1 /A2

Periódicos	Estrato	Total Artigos	%
Bolema (Rio Claro, SP)	A1	3	4,5
Cadernos Cedes (Campinas, SP)	A1	2	3,0
Cadernos de Pesquisa (SP)	A1	3	4,5
Currículo Sem Fronteiras	A2	18	27
e-Curriculum	A2	27	41
Educação e Pesquisa (SP)	A1	2	3,0
Educação em Revista (BH)	A1	1	2,0
Educar em Revista (PR)	A1	1	2,0
Educação & Sociedade (Campinas/SP)	A1	4	6,0
Ensaio: Aval.Pol.Publ.Educ. (RJ)	A1	2	3,0
Ensaio: Pesquisa em Ed. Em Ciências	A2	2	2,0
Revista Brasileira de Educação (RJ)	A1	1	2,0
Total		66	100%

Fonte: Tabela organizada pelas autoras

A partir da leitura completa dos textos, os artigos foram classificados, inicialmente, em duas grandes categorias quanto ao tipo de estudo desenvolvido. A primeira concentrou 29 ensaios teóricos, grande parte deles resultantes de análise de documentos oficiais e legislação educacional, mas também de sínteses de investigações realizadas pelos grupos de pesquisa dos Programas de Pós-graduação stricto sensu aos quais os autores/pesquisadores se vinculam. A segunda categoria, reuniu 37 trabalhos resultantes de pesquisas de campo, em sua maioria realizadas em escolas públicas de educação básica de diversas regiões do país. Com base nesta organização inicial, foi possível identificar um relativo equilíbrio das produções dos dois grupos, como ilustra gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Tipos de Estudo



Fonte: Elaborado pelas autoras

2. POLÍTICAS CURRICULARES: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE

Considerando os limites deste texto, optamos por descrever e analisar, em um primeiro momento, os trabalhos do primeiro grupo, cujas preocupações convergem para as implicações das políticas educacionais e curriculares para a formação e para o trabalho docente, reservando a análise das pesquisas de campo para estudo complementar. Os 29 ensaios teóricos aqui destacados, que representam 44% dos artigos pesquisados, dão pistas sobre os principais problemas discutidos pelos pesquisadores e também sobre as reflexões que vêm sendo feitas para uma melhor compreensão sobre os sentidos, significados e direção das políticas educacionais e curriculares para a Educação Básica em curso no país.

A análise dessas produções visou responder algumas questões: que temáticas têm sido privilegiadas nesses estudos a respeito das possíveis articulações entre as políticas curriculares para a educação básica em curso no Brasil, a formação e o trabalho docente? A partir de quais perspectivas teórico-metodológicas essas temáticas têm sido abordadas? Em que medida os resultados das pesquisas contribuem para a formulação de agendas positivas para a formação e o trabalho dos profissionais da Educação Básica no Brasil?

A leitura dos resumos e dos conteúdos dos ensaios permitiu subdividi-los em dois núcleos temáticos com contornos bastante nítidos. O primeiro núcleo privilegia reflexões sobre as demandas das políticas educacionais e curriculares sobre os sistemas e redes de ensino e as possíveis repercussões para a formação, condições e relações de trabalho dos profissionais de educação. O segundo núcleo aborda as condições concretas de formação e trabalho docente tendo como cenário essas políticas. É possível afirmar que, por trajetórias inversas, as produções oferecem pistas importantes sobre as origens, sentidos e intenções das políticas curriculares em curso e também sobre os problemas vivenciados pelos profissionais de educação, mas que ainda exigem análises mais aprofundadas por parte dos pesquisadores da área da Educação.

2.1 NÚCLEO TEMÁTICO1: DAS DEMADAS POLÍTICAS AO CHÃO DAS SALAS DE AULA

Os dezesseis artigos que compõem este núcleo temático apresentam reflexões e análises realizadas com base em legislações, documentos, relatórios oficiais e cotejadas, em diversos casos, com resultados de pesquisas que vêm sendo realizadas.

Sob o título “Políticas Curriculares, Estado e Regulação, Hypólito (2010) toma como referência o cenário internacional para analisar as políticas conduzidas no estado do Rio Grande do Sul, e argumenta que o Estado regulador tem submetido a educação e as escolas à lógica do mercado, tanto por meio dos materiais pedagógicos, quanto em termos dos métodos de ensinar, obtendo sucesso na constituição de identidades docentes coadjuvantes de uma agenda neoliberal e conservadora. Nesse artigo, o autor adverte que: “lamentavelmente (...) a resposta política do magistério não parece estar sendo capaz de constituir uma resistência ampla e coletiva suficiente para barrar esse quadro político” (Ibid., p.1352). Contudo, no texto “Currículo, Gestão e Trabalho Docente”, Hypólito, Veiga e Leite (2012), embora reconheçam o aprofundamento das políticas de controle curricular, vislumbram, com base em estudos mais recentes, que “tais políticas são recontextualizadas em diferentes níveis, evidenciando a presença de espaços de atuação nesses deslocamentos e contextos” (Ibid., p. 13).

Com base na teoria do discurso, Lopes, Cunha e Costa (2013), defendem no artigo “Da Recontextualização à tradução: Investigando Políticas de Currículo” que o conceito de “tradução pode se mostrar mais potente para compreender e investigar as diferentes significações que as políticas de currículos assumem contextualmente”, apresentando-se como alternativa de análise frente à pretensão hegemônica das atuais políticas curriculares. Na mesma linha teórico-metodológica, o trabalho de Pereira e Borges (2015) – “Des-sedimentações de discursos que tendem a projetar políticas curriculares para a formação docente” – analisa o relatório de pesquisa da UNESCO, “Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte” (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011), com o objetivo de identificar os sentidos nele contidos acerca da profissionalização docente. Concluem que o idealismo desses discursos tende a produzir entendimentos e práticas que favorecem perspectivas deterministas na formação de professores.

Quatro trabalhos (ROSA, 2012; CHIZZOTTI; PONCE, 2012; DIAS, 2013; CÓSSIO, 2015) buscam compreender as especificidades das políticas públicas de Educação em curso no Brasil no contexto global das reformas educacionais. No texto “Reformas educacionais e pesquisa: as políticas ‘em cena’ no Brasil e na Inglaterra”, a autora (ROSA, 2012, p. 24) traça aproximações e contrastes das políticas conduzidas nos dois países sob a égide da “knowledge economy”. Sugere que a despeito das semelhanças identificadas na novilíngua pedagógica adotada, as reformas da educação brasileira não são meras “importações” de modelos estrangeiros, devido às especificidades históricas que produzem efeitos práticos muito particulares entre nós. Análise semelhante fazem Chizzotti e Ponce (2012), no artigo intitulado “O Currículo e os Sistemas de Ensino no Brasil”, no qual buscam

desvelar os modelos subjacentes às propostas curriculares no Brasil, apontando as contradições que os sistemas públicos de educação têm vivenciado. Identificam a “convivência” (não harmônica) de dois modelos: o de tradição republicana e o de extração liberal, e alertam que tal “hibridismo” requer um olhar atento dos educadores/pesquisadores, uma vez que chegada do segundo modelo encontrou o país com grande déficit de formação de professores, que tem justificado a adoção de currículos prescritos que ameaçam a autonomia docente.

Em “Demandas das políticas curriculares para a formação de professores no espaço Ibero-americano”, Dias (2013) aponta que textos políticos de agências multilaterais atribuem centralidade à prática na formação de professores, privilegiando modelos curriculares orientados por “competências” para conduzir o processo de profissionalização docente. Na mesma linha de raciocínio, Cossio (2015) estabelece relações entre as diretrizes emanadas de documento do Banco Mundial com as políticas locais brasileiras e o trabalho docente, no artigo intitulado “Agenda transnacional e governança nacional: as possíveis implicações na formação e no trabalho docente”. A autora identifica, no documento analisado, forte incentivo à iniciativa privada, via participação do terceiro setor, para atuar em parceria ou em substituição ao Estado, tanto no processo de formulação como de execução de políticas locais pautadas nas avaliações de larga escala e em medidas de responsabilização dos docentes.

Com preocupações semelhantes, o texto de Hypólito (2015) “Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho” parte das críticas realizadas por pesquisadores internacionais e brasileiros sobre as políticas e práticas de responsabilização dos professores pela má qualidade do ensino. Ao analisar o texto do PNE 2014-2024, aponta riscos de que o novo plano enverede para o mesmo caminho, negligenciando medidas de valorização e apoio ao trabalho docente. Também com olhos postos no atual PNE, Magalhães e Azevedo (2015) discutem a questão da formação continuada de professores no trabalho “Formação Continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente”. Defendem que essa formação não substitui a formação inicial de boa qualidade e que é necessário afiançar autonomia aos professores na condução do trabalho pedagógico visando superar a visão predominantemente “economicista” das atuais políticas educacionais.

Dois outros artigos deste eixo trazem as políticas de avaliação para o centro do debate. No texto “Políticas de Currículo e Avaliação de Políticas Docentes”, Barreto (2012) retoma questões suscitadas em outra pesquisa (GATTI, BARRETTO, ANDRÉ, 2011), para discutir alguns princípios norteadores das reformas de currículo no país, em especial o das políticas da equidade e do ensino por competências. A autora problematiza a relação entre modelos de gestão de currículo e profissionalismo docente, desdobrando questões relativas às políticas de avaliação e suas implicações nas práticas escolares. Louzada e Marques (2015) - em “Políticas de Regulação para a educação no Brasil: interfaces entre currículo, avaliação e formação docente” - também abordam as interfaces dos campos do currículo, avaliação e formação docente, a partir das intenções anunciadas no documento

“Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional – Versão Preliminar” (BRASIL, 2015). Os autores concluem que apesar do discurso democratizante de ampliação das oportunidades e do acesso à educação, presente no documento, a padronização imposta aos currículos por efeito das avaliações externas, além de induzir transformações substantivas no trabalho dos professores, tende a produzir novas subjetividades e identidades docentes na medida em que subtrai, desse ofício, a reflexividade sobre o seu próprio papel no processo de transformação social.

Especificamente sobre a BNCC, quatro trabalhos foram publicados recentemente. No artigo “Base Nacional Comum, Escola, Professor”, Machado e Lockmann (2014) analisam o Plano Nacional de Educação 2014-2024 e as Diretrizes Curriculares Nacionais do ano de 2013, considerados como os primeiros passos para a base nacional comum. Cotejando a proposta desses documentos com dados de pesquisa realizada com docentes e dirigentes educacionais de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre, as autoras levantam preocupações adicionais, como a demanda de ampliação das funções da escola que, assim, se distanciam do ensino. O trabalho de Sússekind (2014) adverte sobre as “(Im)possibilidades de uma Base Nacional Comum”, a partir de considerações sobre as noções de “currículo” e “comum”. A autora defende a ideia de que a busca da “justiça cognitiva” passa por admitir a necessidade de ouvir os professores e reconhecer o poder dos currículos “pensados/praticados” que já existem nas escolas.

No texto “Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo”, Cossio (2014) observa que esta reforma educacional se sustenta em uma lógica cognitivista, com foco nos conteúdos e avaliações externas, incidindo sobre a formação e atuação docente no sentido de priorizar a dimensão prática em detrimento das bases teóricas. Finalmente, com o sugestivo título “Guarda isso porque não cai na provinha: pensando processos de centralização curricular, sentidos de comum e formação docente”, Garcia e Fontoura (2015) também problematizam a centralização curricular da BNCC, tomando por base narrativas docentes coletadas em pesquisas recentes, e defendem que as experiências locais contribuem mais e melhor com um currículo potencialmente transformador.

Observa-se que a grande preocupação dos pesquisadores revelada nos trabalhos deste primeiro núcleo, que parte da análise das políticas para pensar a escola, diz respeito aos seus possíveis efeitos das medidas centralizadoras e reguladoras sobre a formação, trabalho e identidade docente e apontam para a redução do espaço de autonomia dos profissionais em relação ao seu próprio trabalho. Tais preocupações poderão ser contrastadas com a dos artigos do segundo núcleo que, inversamente, posicionam as políticas como cenário no qual ocorrem os processos formativos e as práticas de trabalho na escola.

2.2 NÚCLEO TEMÁTICO 2: FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Este segundo núcleo temático compõe-se por 13 artigos, os quais dão ênfase às condições concretas de formação e de trabalho de professores, tendo como cenário as políticas educacionais abordadas discutidas no núcleo anterior.

O trabalho de Souza (2013) – “O professor da Educação Básica no Brasil: identidade e trabalho” - utiliza dados de levantamentos oficiais para traçar o perfil do professor, sua identidade e relação com o trabalho, ressaltando, entre outros aspectos, um “nível cultural fragilizado entre os docentes”. Também com base em análise documentos de agências internacionais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores, o artigo de Shiroma (2011) – “A formação do professor-gestor nas políticas de profissionalização” - dá atenção às novas tarefas e ao currículo recomendado para preparar o professor-gestor. Conclui que as medidas implantadas em nome da profissionalização docente tendem a produzir um professor que é alvo e, portanto, objeto da gestão, e não como sujeito de seu desenvolvimento profissional.

Em “Concepções de trabalho docente: as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais”, Nogueira (2012) contrasta o discurso de vários documentos oficiais acerca do trabalho dos professores com a realidade efetivamente vivenciada por eles no interior das escolas. Enfatiza que o ocultamento dessa realidade tem o propósito de reafirmar que a melhoria da educação básica depende do perfil “esperado”, em detrimento de políticas que realmente valorizem os profissionais de educação. O trabalho de Silva e Souza (2013), “Condições do trabalho escolar: desafios para os sistemas municipais de ensino” reforça o mesmo argumento, ao analisar as condições materiais do atendimento educacional em escolas públicas de educação básica no Brasil, especialmente nas regiões Norte e Nordeste. Os autores destacam também que as políticas de avaliação responsabilizam os docentes pelos resultados, sem considerar as condições intra e extraescolares em que os processos de ensino-aprendizagem ocorrem.

Merece destaque o trabalho de André (2015), “Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões”, que reitera e complementa preocupações dos artigos anteriores. Com base em dados que integram pesquisa da Unesco sobre políticas de valorização docente no Brasil (GATTI; BARRETO, ANDRÉ, 2011), a autora discute iniciativas implementadas em quinze Secretarias de Educação (estaduais e municipais) em todo o país. O estudo constata que, em geral, essas iniciativas têm tido três focos preferenciais: a socialização de “práticas exitosas, prêmios por desempenho e apoio à qualificação profissional”. No entanto, observam que tais incentivos tendem a compensar o professor “individualmente” (e não como categoria profissional) e que os efeitos concretos dessas ações para a melhoria da qualidade do ensino ainda não são suficientemente conhecidos.

Dois trabalhos colocam em discussão a noção de “competência” como pilar da formação e do trabalho dos professores defendido em obras bastante conhecidas. Com o título “O trabalho de professores e o discurso sobre

competências”, Ferreira (2011) demonstra como este conceito, associa-se aos de “qualificação” e “empregabilidade”, e argumenta que o lado mais ideológico desse modelo conduz à responsabilização individual dos professores pelo processo de sua própria formação e desempenho profissional. Com base no referencial foucaultiano, o conceito de competência também é discutido por Coutinho e Sommer (2011) no texto “Discursos sobre formação de professores e arte de governar”. A partir da análise do discurso da proposta de uma escola de professores do Rio de Janeiro, que segue princípios escolanovistas, evidenciam o quanto essa abordagem diz respeito a uma “nova arte” de governar.

Por caminhos e perspectivas teóricas diversas, outros trabalhos colocam no centro das discussões a importância de preservar e/ou incentivar a autonomia da escola e dos profissionais de ensino na condução de programas curriculares empreendidos pelo Estado. Frente à valorização crescente de propostas de ampliação do tempo de permanência na escola, Galian e Sampaio (2012), em “Educação em Tempo Integral: implicações para a escola básica”, tomam como exemplo o caso do estado de São Paulo para problematizar a ausência da necessária reflexão sobre o que é “educação integral”, ressaltando que este conceito não se confunde com “educação em tempo integral”. Em “Currículo e Autonomia Docente: discutindo a ação do professor e as novas políticas de sistemas apostilados na rede pública de ensino”, Marcondes e Moraes (2013) alertam para o risco que os sistemas apostilados de ensino representam para a autonomia docente ao condicionarem a seleção e organização do conhecimento escolar.

Em linha mais propositiva, encontramos quatro artigos. Em “Currículo e Mudança: práticas mediadoras como catálise, ultrapassagens e referências para a formação docente na contemporaneidade”, a autora (HAGEMEYER, 2011) analisa práticas de professores considerados “catalisadores críticos” no enfrentamento de desafios da transição cultural da contemporaneidade. Conclui que não é possível pensar o currículo sem levar em conta as práticas concretas que os docentes desenvolvem. Em “A constituição da docência na Educação de Jovens e Adultos”, Laffin (2012) relata particularidades de uma experiência de formação de professores na região de Florianópolis (SC) construída no processo do fazer docente na escolarização de jovens e adultos, para colocar em relevo importantes consequências desse protagonismo para o estatuto da profissão.

Com base na noção de “ciclo de políticas”, e dando destaque à importância dos estudos do cotidiano no campo do Currículo, Oliveira (2013) argumenta, no texto “Currículo e Processos de Ensinoaprendizagens:Políticaspráticas Educacionais Cotidianas”, que as realidades locais não são meros campos de aplicação das políticas, mas as modificam. Na mesma linha de análise, Ferraço e Gomes (2013), em “Sobre as Redes que tecem Práticaspolíticas Cotidianas de Currículo e de Formação de Professores/as” também fazem referência a pesquisas do cotidiano de escolas de Vitória (ES) em seus entrelaçamentos com a Secretaria Municipal de Educação, propondo a ampliação dessas redes curriculares e de formação como possibilidade de intercâmbios e compartilhamentos entre os vários protagonistas das políticas educacionais.

Como se pode observar, as preocupações dos estudos abrigados neste segundo núcleo temático se cruzam e complementam aquelas discutidas no primeiro. Discutiremos esses entrecruzamentos e complementaridades a partir do esforço de síntese sobre sentido (entendido como significado e direção) a ser extraído do conjunto dos trabalhos até aqui analisados.

3. DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES

Este trabalho procurou evidenciar as articulações estabelecidas por pesquisadores da área de Educação entre as políticas curriculares para a educação básica, a formação e o trabalho docente, em publicações de referência entre os anos de 2010 e 2015. Nortearam a análise dos artigos selecionados a identificação das principais temáticas colocadas em debate pelos autores, as abordagens teórico-metodológicas por eles utilizadas para a compreensão dos problemas discutidos e, por fim, as possíveis contribuições desses estudos para a formulação de agendas positivas para o currículo, formação e trabalho dos profissionais de educação.

As publicações do primeiro núcleo temático apontam para preocupações convergentes que podem ser sintetizadas em duas frentes. A primeira é que as atuais políticas educacionais têm sido fortemente marcadas por concepções importadas do setor empresarial, que incentivam relações “híbridas” do Estado com a iniciativa privada, quase sempre por meio do “terceiro setor”, tanto na formulação como na implementação de programas curriculares para a educação básica. A segunda é que tais políticas se valem de estratégias de responsabilização dos profissionais pelos (maus) resultados dos alunos nas avaliações de larga escala - seja por meio de “incentivos” (políticas de bônus salarial), como de “punições” materiais ou simbólicas - sob o argumento de que medidas como essas contribuem para a melhoria da qualidade de ensino oferecida nas escolas.

Os artigos do segundo núcleo temático, ao destacarem as (ainda) precárias condições de formação e de trabalho de professores, complementam e corroboram os argumentos apresentados no primeiro. As fragilidades dos cursos de formação inicial e continuada há muito constatadas, tendem a se agravar com a ênfase dada a currículos que supervalorizam a dimensão “prática” da formação, em detrimento de bases teóricas consistentes que possibilitam o exercício da reflexão e o desenvolvimento do professor como um intelectual. Apesar dos discursos oficiais em contrário, iniciativas concretas apontadas nos trabalhos aqui examinados evidenciam que os professores têm sido colocados na posição de meros “aplicadores” de manuais didáticos; e, no que diz respeito às ações de valorização docente, ainda são considerados individualmente, e não como categoria profissional que merece atenção de políticas públicas consistentes e abrangentes. O mesmo se aplica a gestores, personagens vistos, pelos formuladores de políticas, como “operadores” indispensáveis à implementação das políticas orientadas pelo gerencialismo e pela performatividade (BALL, 2008).

Essa tendência, associada ao monitoramento do trabalho realizado na escola,

torna professores e gestores alvos fáceis de medidas que restringem a sua autonomia. Assim, observa-se certo consenso, entre os autores, de que as políticas em curso visam reduzir o papel dos profissionais de educação à tradução dos currículos prescritos e padronizados em práticas “eficazes” que atendam expectativas e critérios de qualidade externos à instituição escolar.

As medidas e ações regulatórias do Estado, inspiradas e comprometidas com os interesses do setor privado, afetam o cotidiano escolar, transformam as relações de poder dentro da escola e alteram o próprio sentido e o significado da educação. Como consequência, alguns pesquisadores vêm afirmando (BALL 2005; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012) que políticas pautadas nos conceitos de eficiência e eficácia (já) produzem efeitos sobre os processos de subjetivação docente de maneira a construir uma nova identidade profissional dos educadores. Na formação (inicial e continuada) desse “novo” profissional adquirem relevo as noções de competência (entendida como saber-fazer), de “performance” individual (associada a resultados) e de competitividade. Noções como trabalho colaborativo, participação e gestão democrática, princípios fundamentais da educação escolar, ficam, assim, seriamente ameaçados.

Com relação às abordagens que têm sido adotadas pelos pesquisadores no exame e análise dessas questões, predominam e se mesclam, no campo do Currículo, duas grandes tradições teórico-metodológicas: as “teorias críticas” - e seus autores de referência, entre outros, Paulo Freire, Michael Apple, José Gimeno Sacristán, Henri Giroux, Stephen Ball; e as teorias “pós-críticas”, com ênfase na análise do discurso, a partir das ideias de Michel Foucault, Ernesto Laclau, Jacques Derrida, entre outros. Ainda que autores alinhados com ambas as tradições se posicionem criticamente em relação à hegemonia das políticas neoliberais no campo da Educação, divergem quanto ao lugar ocupado e às possibilidades de ação e resistência dos sujeitos da educação, tendo em vista as diferenças epistemológicas que orientam essas duas grandes tendências teóricas.

Os trabalhos mais explicitamente alinhados com a perspectiva das teorias críticas insistem na necessidade de investir em práticas formativas e em ações contra-hegemônicas que resgatem o protagonismo dos educadores em relação ao seu próprio trabalho. Autores alinhados com posturas “pós-críticas”, ao compreenderem os agentes educativos como “sujeitos do discurso”, identificam a existência de espaços onde novas formulações discursivas e práticas são realizadas a partir de sentidos que não necessariamente correspondem àqueles produzidos pelas políticas hegemônicas. O que importa é que os pesquisadores considerem e permaneçam atentos às ambiguidades e hibridismos dos processos de formulação e implementação de políticas cujo alvo é exercer o controle sobre os currículos e sobre o trabalho desenvolvido nas escolas.

Por fim, merece ser destacado que, dos 29 ensaios aqui analisados, apenas quatro descrevem e analisam experiências “alternativas” às políticas oficiais. Isso nos faz pensar que a grande contribuição desses estudos diz respeito à construção de diagnósticos e análises críticas que, apenas subsidiariamente, apontam para agendas positivas para os campos do Currículo e da Formação de Professores.

Entretanto, vale ressaltar que o cenário traçado a partir desses ensaios precisa ser cotejado com resultados de pesquisas de campo que nos informem, com maior precisão, e a partir da perspectiva e da voz dos próprios educadores, como eles têm vivenciado e qual a compreensão que possuem a respeito das demandas que lhes têm sido impostas. Uma tarefa de fôlego que exigirá, sem dúvida, estudo complementar.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro , v. 23, n. 86, p. 213-230, fev. 2015.
- BANCO MUNDIAL. **Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial**. Resumo Executivo. Aprendizagem Para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento. Washington, DC: Banco Mundial, 2011.
- BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.
- BALL, Stephen J. **The Education Debate**. Bristol: The Policy Press, 2008. 242 p.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. 230p.
- BRASIL. (Secretaria de assuntos Estratégicos da Presidência da República). **Pátria Educadora**: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional – Versão Preliminar, Brasília, DF, 2015.
- BARRETO, E.S.S. Políticas de Currículo e Avaliação de Políticas Docentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 738-753, set./dez. 2012.
- BRASIL. Secretaria de assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE). **Pátria Educadora**: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional – Versão Preliminar. Brasília, DF, 2015.
- CHIZZOTTI, A.; PONCE, B.J. Currículo e Sistemas de Ensino no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p.25-36, set./dez. 2012 .
- CÓSSIO, M.F. Agenda transnacional e governança nacional: as possíveis implicações na formação e no trabalho docente. **Revista e-Curriculum**, v. 13, n. 4,

p.616-640, out./dez. 2015.

_____. Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo. **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1570-1590, out./dez. 2014.

COUTINHO, K.D.; SOMMER, L. H. Discursos sobre formação de professores e arte de governar. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, p.86-103, jan./jun. 2011.

DIAS, R. Demandas das políticas curriculares para a formação de professores no espaço Ibero-americano. **Revista e-Curriculum**, v.11, n. 2, p. 461-478, ago. 2013.

FERRAÇO, C.E.; GOMES, M.R.L. Sobre as Redes que tecem Práticas políticas Cotidianas de Currículo e de Formação de Professores/as. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 464-477, set./dez. 2013.

FERREIRA, L.S. O trabalho de professores e o discurso sobre competências. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p.120-133, jul./dez. 2011

GALIAN, C.V.A.; SAMPAIO, M.M.F. Educação em Tempo Integral: implicações para a escola básica. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 403-422, maio/ago. 2012.

GARCIA, A.; FONTOURA, H. “Guarda isso porque não cai na provinha”: pensando processos de centralização curricular, sentidos de comum e formação docente. **Revista e-Curriculum**, v. 13, n. 4, p. 751-774, out./dez. 2015.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco/MEC, 2011. 300 p.

HAGEMEYER, R.C.C. Currículo e Mudança: práticas mediadoras como catálise, ultrapassagens e referências para a formação docente na contemporaneidade. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, pp.232-251, jan./jun. 2011.

HYPÓLITO, A. M. Políticas Curriculares, Estado e Regulação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010.

HYPOLITO, A.M.; VIEIRA, J.S.; LEITE, M.C. Currículo, gestão e trabalho docente. **Revista e-Curriculum**, v. 8 n. 9, 16p. ago. 2012.

_____. Trabalho Docente e O Novo Plano Nacional de Educação: Valorização, Formação e Condições de Trabalho. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, set./dez., 2015.

LAFFIN, M.H.M.F. A constituição da docência na Educação de Jovens e Adultos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 210-228, jna./abr. 2012.

LOPES, A.C.; CUNHA, E.V.R.; COSTA, H.H.C. Da Recontextualização à tradução: Investigando Políticas de Currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 392-410, set./dez. 2013.

LOUZADA, V.; MARQUES, R. Políticas de Regulação para a educação no Brasil: interfaces entre currículo, avaliação e formação docente. **Revista e-Curriculum**, v. 13, n. 14, p. 711-732, out./dez. 2015.

MACHADO, R. B.; LOCKMANN, K. Base Nacional Comum, Escola, Professor. **Revista e-Curriculum**, v. 12, n.3, p. 1591-1613, out./dez. 2014.

MARCONDES, M.I.; MORAES, C.L. Currículo e Autonomia Docente: Discutindo a ação do professor e as novas políticas de sistemas apostilados na rede pública de ensino. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 451-463, set./dez. 2013.

NOGUEIRA, A. L. H. Concepções de "trabalho docente": as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1237-1254, dez. 2012.

OLIVEIRA, I.B. Currículo e Processos de Ensinoaprendizagens: Políticaspraticas Educacionais Cotidianas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013.

PEREIRA, T. V., BORGES, V. Des-sedimentações de discursos que tendem a projetar políticas curriculares para a formação docente. **Revista e-Curriculum**, v. 13, n. 4, p.660-682, out./dez. 2015.

ROSA, S.S da. Reformas educacionais e pesquisa: as políticas ‘em cena’ no Brasil e na Inglaterra. **Revista e-Curriculum**, v. 9, n. 2, 28 p., ago. 2012.

SILVA, A.F. da; SOUZA, A. L.L. de. Condições do trabalho escolar: desafios para os sistemas municipais de ensino. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 150, p. 772-787, dez. 2013

SOUZA, A.R. de. O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho. **Educ. rev.**, Curitiba , n. 48, p. 53-74, jun. 2013 .

SHIROMA, E.O. A formação do professor-gestor nas políticas de profissionalização. **Revista e-Curriculum**, v.7, n.2, 20 p., ago. 2011

SÜSSEKIND, M.L. (Im)possibilidades de uma Base Nacional Comum. **Revista e-Curriculum**, v. 12, n.3, p. 1512-1529, out./dez. 2014.

ABSTRACT: This work analyzes a set of academic papers on curricular policies for basic education and its relations with teacher education and teacher work, which have been published in Brazilian journals classified as A1 and A2 (top references) by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) between 2010 and 2015. The main goal of this study is to contribute for the state of the art of researches in this field, given the importance of these subjects for the Education area in recent years. We point out the most recurrent thematic trends brought about by the authors as well as the theoretical and methodological approaches of their investigation. The content analysis of 29 papers points to two major concerns: on one hand, the demands that the current curricular policies potentially impose to the schools and to teachers work; on the other, the actual effects of such policies on teacher education and teaching work. The most relevant aspects that can be inferred from these researches is that results-oriented educational policies affect teacher subjectivities and build a new professional identity of educators, strongly anchored on notions such as competence, efficiency and effectiveness.

KEYWORDS: Curricular policies. Teacher education. Teacher work. State of art.

CAPÍTULO XV

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A DIVERSIDADE: O QUE AINDA PRECISA MUDAR?

**Brenda Fonseca de Oliveira
Marlene Barbosa de Freitas Reis**

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A DIVERSIDADE: O QUE AINDA PRECISA MUDAR?

Brenda Fonseca de Oliveira

Universidade Estadual de Goiás, PPG-IELT, Anápolis-Goiás

Marlene Barbosa de Freitas REIS

Universidade Estadual de Goiás, PPG-IELT, Anápolis-Goiás

RESUMO: O presente artigo propõe refletir sobre a política educacional para a formação de professores no contexto da diversidade, a partir da década de 1990, partindo de um breve histórico com foco inicial em alguns desdobramentos da política educacional, enfatizando o contexto das políticas neoliberais e de formação de professores. A partir das reflexões apontadas, é possível considerar que embora a legislação brasileira tenha avançado nas últimas décadas, percebe-se que as leis e diretrizes sofreram interferências de orientações neoliberais, bem como das tecnologias. Para a avaliação das políticas educacionais, a pesquisa adotou como documentos oficiais as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a institucionalização das políticas de diversidade nos governos Lula e Dilma 2003 – 2016. Para a educação, é essencial trazer essa discussão sobre a formação docente para a diversidade, e tratar das mudanças que ocorreram desde a década de 1990 até os dias atuais, bem como o que ainda precisa mudar na formação continuada dos professores que lidam com a diversidade. É primordial, portanto, conhecer a legislação vigente sobre o assunto e sua adoção no âmbito da educação para a diversidade, para, a partir de uma análise desse contexto, conhecer o que ainda precisa ou pode ser feito para melhorar o processo de formação continuada. É preciso conhecer, também, que investimentos o Governo Federal, como ator principal desse processo, tem implementado, tanto no que diz respeito à legislação, quanto ao apoio efetivo aos Municípios, visando viabilizar a formação desses docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Educacionais. Diversidade. Formação de Professores

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo procura refletir sobre a política educacional para a formação de professores no contexto da diversidade, a partir da década de 1990, com foco inicial sobre alguns desdobramentos da política educacional no contexto das políticas neoliberais e as políticas públicas de formação de professores no contexto da diversidade.

Para tanto, serão apresentadas, ao longo do texto, a trajetória das políticas educacionais a partir da década de 1990, analisando os contextos históricos e políticos; uma análise dos avanços das políticas públicas da educação na perspectiva da diversidade; formação docente no contexto da educação inclusiva e das políticas públicas para a diversidade.

Tem-se, portanto, como objetivo central, discutir sobre a formação de

professores no contexto da diversidade a partir da análise das políticas públicas conforme sua trajetória histórica e a legislação vigente. Adotamos como base para o referencial teórico Mantoan (2006), Alonso (2013), Reis (2013), dentre outros, além dos dispositivos legais como a Constituição Federal de 1988, Diretrizes Curriculares Nacionais e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). A partir disso, pretende-se discutir como a educação e a diversidade vêm sendo tratadas, segundo a visão dos agentes públicos e de estudiosos no contexto das políticas apresentadas e de sua aplicação na prática.

2. A DIVERSIDADE NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS A PARTIR DE 1990 ATÉ AOS DIAS ATUAIS: UM BREVE PERCURSO

Historicamente, no Brasil, a educação dos “diferentes” se dava em escolas especializadas, normalmente não oferecidas pelo poder público, o que impossibilitava o acesso igualitário por todos aqueles que necessitavam. É possível observar, a partir da década de 1990, em especial após a Constituição Federal de 1988, uma nova postura dos agentes públicos, com novos movimentos no sentido de propiciar acesso à educação especial. A educação vivencia, a partir de então, um amplo processo de mudanças em sua estrutura e práticas, ampliando o projeto de inclusão que passa a enxergar a diversidade e não apenas as necessidades especiais fisiológicas. Segundo Reis (2013, p. 113), é a partir da promulgação da CF de 1988 que “os Estados como entes federados passam a adotar a educação especial por meio de suas próprias Secretarias de Educação, incorporando seus princípios no ensino regular público, embora ainda com os resquícios de um duplo sistema de ensino: o regular e o especial”.

Em 1994, a Conferência Mundial sobre Educação de Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca (Espanha), propõe uma abordagem inclusiva na educação que valoriza o direito de todas as crianças aprenderem juntas, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter (UNESCO, 1994). O documento final da Conferência, a Declaração de Salamanca sobre os Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, representou um marco para novas políticas de educação inclusiva. “A participação de 92 governos no processo de discussão e elaboração desse documento evidencia a sua dimensão e notoriedade na influência sobre a formulação e implementação de políticas inclusivas, sobretudo com foco na educação especial em países do mundo inteiro e, por conseguinte, também, no Brasil” (REIS, 2013, p. 118).

A partir daí, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, instaurou novas direções e fundamentos para a educação brasileira e a educação especial passou a ter um novo olhar. A nova designação de “Necessidades Educativas ou Educacionais Especiais” acompanhou a tendência internacional estabelecida na Declaração de Salamanca.

A educação inclusiva se fortaleceu e ganhou novo reforço a partir de 2003, quando, com novas políticas, abre-se espaço para a educação especial na rede

regular de ensino e, com isso, “ações a favor de uma escola mais inclusiva vão se materializando com mais clareza nas regras do jogo” (REIS, 2013, p. 132). Foi criado, em 2003, o Programa Educação Inclusiva: direito à Diversidade, a nível nacional, numa parceria entre o MEC – Ministério da Educação e diversas entidades brasileiras e internacionais, com ações da Secretaria de Educação Especial (SEESP), tendo como objetivo expandir a política para a inclusão e modificar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. Para levar o programa a todos os cantos do país, foram estabelecidos municípios-pólo para formação de gestores e educadores inclusivos que, através de seminários regionais, se tornaram multiplicadores para outros municípios de suas áreas de abrangência.

Além disso, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que revogou o Decreto nº 6.571/2008, estabelece que o “dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado”, entre outros, mediante “garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (BRASIL, 2011), o que significa que o Estado tem o papel de garantir uma escola inclusiva para todos os seus cidadãos.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), surge no âmbito do MEC com a proposta de valorização das diferenças e a diversidade com seus conteúdos étnico-racial, geracional, de orientação sexual, de pessoas com deficiência, de gênero, regional, religioso, cultural e ambiental. A Secretaria foi criada no intuito de se discutir e promover maneiras para diminuir as injustiças sociais que ainda estão arraigadas na história da nossa educação.

Conforme apresentado acima, a proposta dos documentos legais e dos posicionamentos dos estudiosos permite-nos compreender como as políticas públicas atuam na promoção da educação para e na diversidade. Compreende-se que a política pública é uma:

Ação que nasce do contexto social, mas que passa pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa dada realidade social determinada, quer seja ela econômica ou social. Ainda, esclarece que as políticas públicas apresentam [...] o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações estas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil (BONETI, 2006, p. 76).

No contexto atual a implementação de políticas públicas educacionais referentes à perspectiva da diversidade reflete na escola pública brasileira, a exemplo de outros setores, influências de mudanças e de reformas vivenciadas e ao ser instituída, portanto, a escola é chamada a redefinir suas práticas pedagógicas para atender as mais diversas demandas: inclusão, diversidade, novas tecnologias, novas maneiras de ensinar. A partir das demandas instituídas nas políticas públicas inclusivas, é possível discutir sobre os avanços e as possibilidades na educação “na e para a diversidade”, conforme Reis (2013). Em contraponto, também é possível discutir sobre as limitações que envolvem o processo de implementação e prática dessas políticas no contexto educacional.

Alguns documentos que materializaram os acordos internacionais como a LDB (Lei nº 9.394/96), o Plano Nacional de Educação – PNE (Lei No 10.172/2001) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução nº 02/2001) revelam em seus conteúdos políticas que visam uma educação inclusiva na perspectiva da educação para e na diversidade. Os movimentos nesse sentido, presentes na legislação, apresentam indicativos de uma política que respeita e valoriza os alunos com necessidades especiais dentro das suas especificidades e potencialidades.

É possível reconhecer que houve avanços e mudanças no campo educacional que serviram para a reorganização do sistema de ensino. O Plano Nacional de Educação-PNE, Lei nº 13.005/2014, que vigorará por dez anos, 2014-2024, prevê uma política educacional que afirma a escola como plural, democrática e aberta às diferenças. O documento mostra em sua meta 4 o tratamento dado à educação inclusiva e seus desdobramentos.

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL. Lei n. 13.005, 2014).

A meta 4 acima mencionada do PNE tem como objetivo orientar e promover a prática de uma educação para e na diversidade. Ela prevê orientações para a mudança no sistema escolar no sentido de ampliar e melhorar o acesso a uma educação de fato inclusiva. A meta pode ser considerada um importante passo para a possibilidade de se pensar em uma educação inserida nos princípios democráticos e inclusivos.

As políticas revelam avanços no sentido de propor medidas para universalizar a educação, dando oportunidades iguais para todos de forma legalizada e legitimada. Nesse sentido, a legislação específica passa a ser um instrumento que visa garantir direitos aos alunos que necessitam de educação especial ou que sofrem com a desigualdade social, étnica, racial e cultural. E, com isso, assegurar a promoção de perspectivas educacionais para e na diversidade.

3. AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: DIVERSIDADE E INCLUSÃO/2013

Um dos desafios das políticas educacionais, na atualidade, é a garantia do direito humano universal, social inalienável à educação. Nessa visão, é muito importante trazer para a discussão as práticas e princípios de um processo de inclusão social, que assegure o acesso à educação e conceba a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos excluídos historicamente, no que se refere às questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, estabelecidas por categorias que

se cruzam na vida social, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com necessidades especiais, populações do campo, de diferentes orientações sexuais, em situação de rua, em privação de liberdade, enfim de todos que constituem a diversidade que é a sociedade brasileira e que sejam contemplados pelas políticas públicas. Com o intuito de conquista da inclusão social, a educação precisa ser fundamentada na ética e nos valores da justiça social, liberdade, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade, cujo objetivo é o desenvolvimento pleno de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos compromissados com a transformação social.

Visando garantir esse direito e dar sustentabilidade aos projetos pedagógicos voltados para a inclusão, o Ministério da Educação editou, em 2013, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – Diversidade e Inclusão, dando, assim, mais um passo na consolidação da educação inclusiva no Brasil. A formulação dessas diretrizes se ancoraram no artigo 9º da LDB, inciso IV, que “atribui à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.” (BRASIL, Lei nº 9.394, 1996).

As diretrizes formuladas pelo MEC em 2013, para as diversas modalidades de ensino especial, focaram a inclusão social, com base na LDB, visando propiciar a inclusão da diversidade nos projetos políticos pedagógicos das escolas. Conhecer essas modalidades é essencial para entender como a formação inicial e continuada do professor precisa estar no centro de qualquer discussão sobre o assunto, aliando-se a isso, a compreensão da dimensão do tema e a necessidade de envolvimento de outros atores no processo. Nesse sentido o documento alinha que:

As políticas de formação dos profissionais da educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais, os parâmetros de qualidade definidos pelo Ministério da Educação, associados às normas dos sistemas educativos dos Estados, Distrito Federal e Municípios, são orientações cujo objetivo central é o de criar condições para que seja possível melhorar o desempenho das escolas, mediante ação de todos os seus sujeitos.” (BRASIL, 2013, p. 18).

Essas diretrizes definem o resgate social para com comunidades especiais, propondo atuação diferenciada na educação de seus povos, a exemplo da “Educação no Campo”; “Educação Escolar Indígena”; “Educação Escolar Quilombola” e com parte da sociedade antes excluída do sistema educacional, com os programas de “Educação de Jovens e Adultos (EJA); “Educação Especial” e “Educação Profissional e Tecnológica.”

4. FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: O QUE AINDA PRECISA MUDAR?

Os avanços, em especial, na legislação, são inegáveis. Entretanto, a aplicação

das políticas para e na diversidade ainda enfrenta desafios e limitações, tais como: escolas não preparadas, currículos inadequados, falta de formação de uma rede de apoio e professores sem a devida formação para educar para e na diversidade.

Embora a legislação brasileira tenha avançado dentro dos padrões internacionais, percebe-se que as leis e diretrizes políticas fixam normas, mas não garantem as condições necessárias para o seu cumprimento. Existem inúmeras barreiras que impedem que a educação inclusiva se torne realidade no dia a dia das escolas. Pensar a escola para e na diversidade no atual modelo escolar brasileiro é um desafio permanente, pois a escola e o docente precisam estar preparados para de fato lidarem com toda a diversidade presente em sala de aula.

Percebe-se que os marcos regulatórios asseguram o acesso e a permanência de todos os alunos na escola, mas sabemos que não é pela força da lei que se faz inclusão. Ela tem, sem dúvida, um papel importante, na medida em que estabelece parâmetros e garante direitos. Mas, sem oferecer as condições necessárias, inclusive em relação a recursos financeiros, não produz os avanços necessários para sua efetivação.

Por isso, consolidar a inclusão, em seu sentido mais amplo, é um processo a ser construído dia a dia, com ações continuadas, revisões/adaptações constantes e, em especial, com o fortalecimento de parcerias e redes. Governos, escolas, professores e sociedade precisam se mobilizar em torno de uma proposta viável para a educação inclusiva. Somente o esforço conjunto poderá produzir efeitos e mudanças significativas neste âmbito. Vilella, Lopes e Guerreiro (2013) indagam sobre qual é a escola desejada. “Se o que se quer é uma escola democrática, na qual os direitos de todos sejam respeitados, é preciso refletir muito acerca deste assunto, já que é a partir da reflexão e da observação que se constrói a ação pedagógica”. (VILELLA; LOPES e GUERREIRO, 2013, p. 3).

Barreto e Reis (2011) ressaltam que para se “trabalhar com a diversidade no contexto educacional é preciso considerar a singularidade de cada um, privilegiando suas competências”. A tarefa de incluir, de trabalhar para e na diversidade não é fácil. É preciso fomentar o debate entre todos os atores envolvidos no processo educativo, enfrentando os desafios e implementando ações que propiciem, de fato, o reconhecimento, a valorização e o respeito à diversidade. Para que haja a efetivação da inclusão na escola é preciso que as pessoas envolvidas no processo acreditem numa educação possível e aceitem e ampliem as ações necessárias para que de fato a educação inclusiva deixe de ser uma mera formalização garantida por documentos educacionais e passe a ser real nas escolas.

Para que a educação promova a inclusão na forma preconizada na legislação e garanta um ensino-aprendizagem de qualidade na rede regular é preciso, ainda, investir na adaptação das escolas, na reorganização do seu espaço físico, na readequação das grades curriculares, na criação de redes de apoio e, principalmente, na formação continuada dos docentes.

Por isso, frente a grande diversidade do ambiente escolar, vale ressaltar que o professor é agente fundamental no processo de inclusão, mas não é único e não pode ser responsabilizado sozinho pelos desacertos do processo. As políticas

públicas voltadas para a formação do professor são essenciais e precisa incluir, na prática, ensinamentos que contemplem o respeito às diferenças que existem em sala de aula. O professor precisa receber uma formação que seja também inclusiva e centrada na diversidade. Para Reis (2013, p. 142) “essa questão ainda é um grande desafio para a implementação e concretização de práticas pedagógicas capazes de colocar em evidência a diversidade como ponto de partida para uma educação inclusiva”.

Pimenta (1999, p. 31) também ressalta a importância de mudanças nas escolas e na formação dos professores. Para a autora,

A formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório. [...] as escolas de formação de professores necessitam ser reconcebidas como esferas contrapúblicas, de modo a propiciarem a formação de professores com consciência e sensibilidade social. Para isso, educá-los como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia. (PIMENTA, 1999, p. 31).

Nesta perspectiva, é importante salientar que a formação inicial e continuada se faz necessária para a preparação do professor frente aos desafios da sala de aula. Segundo Alonso (2013) O professor não pode mais ser responsável pelo discurso da resistência ou da negação. A educação inclusiva já é realidade no ensino regular e isso se deve aos esforços dos educadores. Ainda segundo a autora, o país vive um momento de ajustar as necessidades dos profissionais da educação às necessidades dos alunos e para que isso é necessário, por parte dos gestores, o aproveitamento dos recursos e a reorganização dos sistemas de ensino. Pensar o professor na esfera educacional é pensar como esse professor, em especial das séries iniciais, está sendo preparado para lidar com a diversidade e com a educação inclusiva. Alonso (2013, p. 4-5) destaca que “a transformação de paradigma na educação exige professores preparados para a nova prática, de modo que possam atender também às necessidades do ensino inclusivo”.

Tais necessidades, passam por várias dimensões políticas, sociais e humanas; deve-se romper com velhos paradigmas e promover transformações das práticas exclusidentes para práticas inovadoras. A esse respeito, Mantoan revela-nos que:

A inclusão escolar envolve, basicamente, uma mudança de atitude face ao Outro: que não é mais um, um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e com o qual convivemos um certo tempo, maior ou menor, de nossas vidas. O Outro é alguém que é essencial para a nossa constituição como pessoa e dessa Alteridade é que subsistimos, e é dela que emana a Justiça, a garantia da vida compartilhada. (MANTOAN, 2004, p. 81).

A autora reforça a importância de ver o outro e de se colocar no lugar do outro e que a partir do outro somos constituídos e é dessa alteridade que teremos mudanças na sociedade.

Incluir é, além de tudo, se desfazer de preconceitos, discriminações, aceitar as diferenças e respeitar a diversidade. É propiciar espaços, respeitar o outro,

possibilitar que todos possam usufruir de direitos sociais, políticos e culturais.

Nesse cenário, o professor tem um papel importante no processo de inclusão e para exercer bem esse papel precisa ter uma formação que contemple a diversidade e estar aberto a práticas inovadoras. A formação docente é substancial para atuar frente à diversidade do aluno. Canen (2001) discute a formação inicial e continuada de docentes para a diversidade e ressalta, em seus estudos, a importância de reconhecer a diversidade dos universos culturais dos alunos. Nesse contexto, o docente deve trabalhar em prol de um projeto que promova a aprendizagem de todos, sem discriminação de raça, classe social, sexo ou padrões culturais. Cabe ao professor trabalhar um projeto pedagógico amplo, diversificado e aberto, que possa atender aos universos culturais desses alunos.

A par de tantos desafios, para que haja uma política voltada para a diversidade, verdadeiramente inclusiva, ainda há um longo caminho a percorrer, seja na avaliação/adequação das condições dos estabelecimentos de ensino, seja na forma de assegurar os recursos financeiros, no apoio pedagógico, nas mudanças curriculares, ou, em especial, na formação continuada dos professores que fazem parte desse processo.

A análise das políticas públicas no contexto da educação e diversidade permite-nos perceber que essas políticas são determinadas pelo Estado no sentido de diminuir as desigualdades produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico.

No entanto, a educação ainda precisa desafiar as barreiras que impedem a implementação real dessas políticas. E o Estado, por sua vez, deve promover a mediação entre as diferentes reivindicações, definindo e intervindo na educação por meio da legislação educacional (leis, decretos e pareceres). Deve-se adotar ferramentas que permitam acompanhar a implementação e o cumprimento desses dispositivos. Verifica-se, portanto, que a implantação das políticas públicas para e na diversidade precisa ser revestida de qualidade para a valorização dos diferentes sujeitos e grupos culturais no âmbito educacional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade atual clama e exige o respeito à diversidade e espera por políticas que possam garantir o pleno exercício da cidadania dos “diferentes” ou “especiais”. Atuar ditando normas específicas, como as presentes na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, representa um começo e um avanço, mas não garante, ainda, uma educação com práticas pedagógicas que atendam as necessidades de todos.

Percorrer esse caminho sobre a diversidade e analisar os avanços e as limitações na legislação brasileira para, num esforço conjunto, implantar a educação inclusiva no Brasil, exige um olhar mais aguçado e crítico sobre o problema e sobre a forma como ele é tratado. Cabe ao Estado, às escolas e aos professores adotarem novas posturas, se adequarem às exigências, nem sempre fáceis, da educação inclusiva. Isso com o objetivo de evidenciar no dia a dia e nas práticas pedagógicas

o respeito e a valorização do ser humano na sua essência, princípios primordiais no trato da diversidade.

Levando-se em conta que, enquanto ser humano é a diferença que nos singulariza. Nesse sentido, é preciso que o poder público garanta às escolas as condições necessárias de receber todos os alunos. Ao professor, a qualificação necessária para lidar com as diferenças, oferecendo-lhe uma formação continuada, que acompanhe as necessidades de todos os alunos e da sociedade, em geral.

A par das reflexões que nortearam este texto, é possível perceber que muitas das iniciativas para inclusão nasceram de movimentos sociais e que essas políticas somente se sustentarão se contar com uma rede de apoio que envolva toda a sociedade. Este é o grande desafio para que a inclusão, de fato se materialize com a qualidade esperada por nós, professores, pais, alunos e envolvidos neste processo.

REFERÊNCIAS

ALONSO, D. Os desafios da educação inclusiva: foco nas redes de apoio. Revista Nova Escola, Ed. Abril, fev.2013. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br>. Acesso em: 07/nov. 2014.

ALONSO, D. Educação inclusiva: desafios da formação e da atuação em sala de aula. Revista Nova Escola, Ed. Abril, dez.2013. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br>. Acesso em: 07/nov. 2014.

BARRETO, C; REIS, M. B. F. Educação inclusiva: do paradigma da igualdade para o paradigma da diversidade. Polyphonia: Revista de Educação Básica do Cepae/UFG, v.22, n.1 jan-jun2011. Goiânia/UFG, p.19 -32.

BONETI, L. W. Políticas públicas por dentro. Ijuí: Unijuí, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9.394/96. Brasília: 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 01/nov. 2014.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília-DF, 2011. Disponível em: <http://planalto.gov.br>. Acesso em: 01/nov. 2014.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília-DF, 2013. Disponível em: <http://planalto.gov.br>. Acesso em: 01, nov. 2014.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Brasília-DF, 2014.

CANEN, A. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. *Educação & Sociedade*. a. XXII, n. 77, dez/2001, p. 207-227.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003. (Col. Cotidiano Escolar)

_____. Maria Teresa Eglér. Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva. IN: GAIO, Roberta & MENEGETTI, Rosa G. Krob (Orgs.). *Caminhos pedagógicos da educação especial*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. Maria Teresa Egler O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. SP: Cortez, 2002.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. *Política pública, diversidade e formação docente: uma interface possível*. 2013. 279f. Tese (Doutorado em Ciências, em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) – Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro-RJ, 2013.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

UNESCO. *Declaração de Salamanca. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*. Salamanca, Espanha, 1994.

VILLELA, Tereza Cristina Rodrigues; LOPES, Silvia Carla; GUERREIRO, Elaine Maria B. R.. Os desafios da inclusão escolar no século XXI. Mar.2013. Disponível em: [HTTP://bengalalegal.c](http://bengalalegal.c)

ABSTRACT: This article proposes to reflect on the educational policy for teacher education in the context of diversity, starting from the 1990s, starting from a brief history with an initial focus on some educational policy developments, emphasizing

the context of neoliberal policies and training Of teachers. Based on the above reflections, it is possible to consider that although the Brazilian legislation has advanced in the last decades, it is perceived that the laws and directives have suffered interferences of neoliberal orientations, as well as of the technologies. For the evaluation of educational policies, the research adopted as official documents the National Curricular Guidelines for Basic Education and the institutionalization of diversity policies in the Lula and Dilma governments 2003 - 2016. For education, it is essential to bring this discussion about teacher education For diversity, and to address the changes that have taken place since the 1990s to the present, as well as what still needs to change in the continuing education of teachers who deal with diversity. It is therefore essential to know the current legislation on the subject and its adoption in the field of education for diversity, to, from an analysis of this context, to know what still needs or can be done to improve the process of continuing education. It is also necessary to know what investments the Federal Government, as the main actor of this process, has implemented, both with regard to legislation, and effective support to the Municipalities, aiming to enable the training of these teachers.

KEYWORDS: Educational Policies. Diversity. Teacher training

CAPÍTULO XVI

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOS DOCENTES DO SENAI-VITÓRIA/ES

Tatiana Das Mercês

Marcelo Lima

Zilka Sulamita Teixeira de Aguiar Pacheco

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOS DOCENTES DO SENAI-VITÓRIA/ES

Tatiana Das Mercês

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

Vitória – Espírito Santo

Marcelo Lima

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

Vitória – Espírito Santo

Zilka Sulamita Teixeira de Aguiar Pacheco

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

Vitória – Espírito Santo

RESUMO: Esta pesquisa analisa as políticas e práticas de formação dos docentes do Senai-Vitória/ES. Para tanto, nosso objeto de estudo é o docente do curso técnico de automação industrial. Metodologicamente, a pesquisa possui duas etapas de investigação: análise documental e pesquisa de campo. Nela, adotamos como base teórica Marx (1985), Tardif e Lessard (2005). Historicamente, as legislações brasileiras que regulam a formação docente para a educação profissional não definem de forma clara como devem ser os currículos dos cursos de formação desses profissionais, permitindo que as instituições estruturem currículos pragmáticos que valorizam mais a atualização tecnológica do que a formação pedagógica dos docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Profissional; Formação Docente; Senai-ES.

1. INTRODUÇÃO

A educação é a ação de aprender e educar e, conforme Saviani (2003), é fundamental para o ser humano sobreviver, uma vez que ele não nasce sabendo e sua existência não é garantida pela natureza. Nessa perspectiva, a educação em geral e a escola em particular forma pessoas para a vida em sociedade. Isto significa que a educação tem a função mediadora do processo de apropriação do conhecimento e a escola é um espaço onde os indivíduos podem se apossar dos saberes produzidos pela humanidade.

No Brasil, o sistema de educação é normatizado pela Lei 9394/96 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBD). De acordo com a LDB, a Educação Escolar compõe-se do ensino de nível superior e da educação básica, esta é formada pelo ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio. Além disso, a Educação Escolar engloba diversas modalidades de ensino que permeiam os seus diversos níveis escolares. Uma dessas modalidades é a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) que visa formar pessoas para o mundo do trabalho. Nessa pesquisa, a EPT constitui o contexto do qual emerge nosso objeto de estudo.

A relevância dessa pesquisa ancora-se na centralidade do papel do docente no processo de ensino-aprendizagem da educação em geral e EPT. Consideramos que o professor é o elemento-chave, pois ele interfere diretamente na formação de trabalhadores e cidadãos no sentido de prepará-los para a vida em sociedade.

Os docentes da EPT possuem formação específica em diferentes áreas, muitos deles não são licenciados, mas são professores. O trabalho docente na EPT, neste contexto, torna-se ainda mais complexo. Para tratar desse tema utilizamos as contribuições de Marx (1985), Tardif e Lessard (2005) que nos ajudam a pensar uma dialética da prática e da formação docente.

De acordo com Marx (1985), o trabalho tem um sentido ontológico em que proporcionou, ao longo da nossa história, a nossa própria humanização. Por conseguinte, o trabalho tem um princípio educativo, pois é por meio dele que o homem transforma a natureza em meios de vida e, conseqüentemente, se humaniza, se modifica, se cria e se expande em conhecimento. Portanto, o trabalho não se resume apenas na transformação de um objeto em outro objeto, porque o próprio trabalhador se transforma naquilo que ele faz.

O professor não lida com objetos que podem ser consumidos ou trocados pelos humanos no final do processo de transformação, pois o seu objeto é o próprio ser humano. Nesse sentido, Tardif e Lessard (2005) nos dão base para compreender o trabalho docente como uma profissão de interações humanas, uma vez que, no seu trabalho, o professor se interage com os seus alunos e seus colegas: pedagogos, diretores, bibliotecários, pais, etc. Além disso, esses autores (2005) apontam que o professor é quem dá sentido e significado ao seu trabalho, isto significa que a identidade profissional do educador se constitui pela função que ele exerce: ele é educador porque educa.

Nesse sentido, Tardif e Lessard (2005, p.31) afirmam que “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre os seres humanos, para seres humanos”. O docente no campo da EPT opera com teoria e com prática com fito de proporcionar aos discentes a qualificação técnica adequada para o trabalho, mas não só isso, eles precisam ensinar o conhecimento produzido historicamente e socialmente pela humanidade, contribuindo para a emancipação dos sujeitos. Neste contexto, destaca-se o estudo dos docentes da EPT cujo trabalho é ainda mais complexo, pois transcende o ensino propedêutico, ligando-se à ciência e a tecnologia, além de se constituir tema pouco explorado pela produção acadêmica.

Metodologicamente, esta pesquisa é de base qualitativa e incluiu duas fases de investigação: análise documental e pesquisa de campo. Realizamos a pesquisa documental com o objetivo de identificar qual é a perspectiva da formação profissional expressa no plano do curso técnico em automação industrial do Senai-DR/ES e estudamos dois anúncios de emprego para identificar os pré-requisitos exigidos por esta instituição aos seus docentes.

A pesquisa de campo teve o objetivo de coletar informações sobre as formações continuadas de docentes oferecidas pelo Senai e conhecer o perfil dos docentes atuantes. Assim, realizamos uma entrevista semiestruturada com um dos gestores da Findes da área de educação em março de 2016, a qual foi gravada

mediante autorização sob Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Aplicamos um questionário a quatro docentes do curso técnico em automação industrial em março de 2016, o qual foi preenchido, individualmente, por eles. A ideia inicial era aplicar a todos os docentes da automação, mas apenas quatro tiveram disponibilidade para colaborar.

2. A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EPT

Diante das exigências do mercado e das responsabilidades política e social, os docentes da EPT têm enfrentado novos desafios que estão além da sua formação. Esse novo papel do professor da EPT, muitas vezes, tem se centralizado, no entanto, na dimensão econômica e menos humana que pode reduzir a docência a uma função de formar pessoas com competências técnicas para a empregabilidade e para o mercado.

Conforme Moura (2014, p.32), a competência técnica é necessária, porém “não é suficiente para um projeto societário alternativo”, em que a centralidade da formação de sujeitos deve estar na dimensão do ser humano. Moura (2014) explica que a centralidade na dimensão humana não nega a competência técnica, nem se limita a ela, pois o objetivo é formar sujeitos emancipados, livres, capazes de compreender a sua realidade e as relações de poder existentes na sociedade.

Coelho (2014) contribui neste tema ao afirmar a dimensão humana é essencial para se construir uma educação que não vise formar máquinas de produção, mas seres humanos. Nesse sentido, esta autora diz que preparar para o trabalho não significa apenas formar para o emprego ou para o posto de trabalho, pois a formação deve “contemplar a vivência das relações sociais” (COELHO, 2014, p.66).

Portanto, muito mais que transmitir conhecimentos e técnicas para o emprego/trabalho, o professor da EPT precisa formar trabalhadores e cidadãos capazes de refletir criticamente a sociedade a qual estão inseridos. Nessa perspectiva, os professores precisam ter consciência de que a docência não se resume em formar para o mercado.

Nesse sentido, segundo Moura (2014), tanto os professores licenciados como os bacharéis precisam ter de uma formação inicial ou continuada no campo da EPT. Os licenciados possuem a formação básica de matemática, química, português e etc., que dá base para atuarem no ensino propedêutico, mas lhes falta a formação para trabalhar na educação profissional. Muitos professores licenciados possuem dificuldades em relacionar a sua disciplina de ensino aos conteúdos profissionais. Já aos bacharéis falta a formação docente para atuar no ensino propedêutico e profissional, é o caso, por exemplo, dos engenheiros.

Nestes termos, Coelho (2014) diz que o professor teria que receber uma formação que lhe permitisse saber compreender a sociedade; conhecer a educação brasileira, bem como seus problemas, dificuldades e possibilidades de mudanças; entender a instituição escolar e seus o mecanismo de funcionamento; dominar os

diferentes processos, estratégias e recursos de aprendizagem e ensino, entre outros saberes.

Todavia, “a formação pedagógica inicial e continuada na educação profissional brasileira sempre foi precária, provisória e emergencial” (Coelho, 2014, p.71) e ainda, hoje, sofre com a desvalorização, falta de financiamento e recursos apropriados.

No Brasil, atualmente, a LDB nº 9.394/96 e a Resolução CNE/CEB nº. 06/12 são os principais dispositivos que regulam a formação de professores para a EPT.

A LDB nº. 9.394/96 normatiza que para ser docente na educação básica é preciso ter curso superior de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação e prática de ensino de, no mínimo, 300 horas. Ela assegura programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica e programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Como podemos observar, a LDB exige que os professores do ensino propedêutico (ensino fundamental e ensino médio) tenham a formação em licenciaturas tradicionais as quais são ofertadas pelas universidades em geral. Em contrapartida, no caso da EPT, embora, essa formação tenha nos institutos federais locus formativo, a legislação não define de modo detalhado qual seria o currículo adequado para a formação deste tipo de profissional.

A Resolução CNE nº. 06/12 (artigo 40) defini que a formação inicial para a docência na EPT de nível médio deve se realizar mediante os cursos de graduação, ou programas de licenciatura, ou outras formas. Esta resolução retome a questão da licenciatura para a formação de professores da educação profissional, mas deixa em aberto quando afirma pode ocorrer por via de outras "formas".

O § 2º desta resolução defini que os professores graduados, mas não licenciados, que atuam na profissão de docente ou aprovados em concurso público têm o direito de “participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente” (BRASIL, 2012). O saber do docente da educação profissional pode “ser considerado equivalente às licenciaturas” (BRASIL, 2012). Ao instituir o reconhecimento dos "saberes" dos que já atuam este dispositivo valoriza o profissional em exercício. Corre-se o risco, então, de minimizar a obrigação da oferta de formação inicial específica e também continuada para os professores que começaram a atuar na área.

Como podemos observar, o ensino propedêutico exige as licenciaturas tradicionais as quais são ofertadas pelas universidades em geral. Mas, no caso da educação profissional, a legislação atual ainda não definiu de modo detalhado qual seria o currículo adequado para formação deste tipo de profissional. Tal contexto deixa em aberto uma situação que permite que instituições estruturarem currículos pragmáticos e selecionarem seus docentes tendo em vista os custos e certo horizonte formativo.

Para aprofundar esse debate passamos analisar o caso da docência para o curso de automação industrial do Senai-DR/ES que será apresentado com mais

detalhes na seção seguinte.

3. ANÁLISE DO TRABALHO DOCENTE REQUERIDO NO CURSO TÉCNICO EM AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL

Conforme exposto em SENAI DR/ES (2016), o objetivo geral do curso técnico em automação industrial é “proporcionar o desenvolvimento das capacidades” referentes à realização de “projetos, instalação, manutenção e operação de sistemas prediais, industriais e de potência” (SENAI DR-ES, 2016, p.15).

Esse curso é concebido de forma modular. Ao observar a estrutura curricular organizada em módulos podemos perceber embora ensaja certa flexibilidade que permite aos alunos saídas intermediárias das quais o aluno pode obter certificação em cada etapa, tal modelo também pode levar a fragmentação formativa na qual a descontinuidade se sobrepõe a continuidade, elemento pedagógico fundamental em qualquer processo educativo. No caso específico, o plano de curso não deixa claro se o Senai-DR/ES certificará ou permitirá essas saídas intermediárias, mas também não afirma o contrário para o curso técnico em automação industrial.

Observando a matriz curricular, de maneira geral, evidencia-se a organização das matérias e conteúdos nos currículos segue o modelo disciplinar que reproduz a lógica de se estudar cada assunto em espaços e tempos diferentes e sequenciados. Tal modelo não valoriza o trabalho interdisciplinar nem prevê uma integração dos conteúdos.

A “figura (1)”, apresentada a seguir, deixa explícita a carga horária e as unidades curriculares.

Figura (1) - Matriz curricular do curso técnico em automação industrial

Módulos	Unidades Curriculares	Carga Horária	Certificação
I	Comunicação Oral e Escrita	30	Prosseguimento de estudos
	Metrologia Básica e Aplicada	30	
	Complementos de Física	40	
	Complementos de Matemática	40	
	Inglês Instrumental	30	
	Leitura e Interpretação de Desenho Técnico	40	
	Elettricidade Geral e Aplicada	100	
	Segurança, Saúde, Qualidade e Gestão Ambiental	30	
	SUBTOTAL	340	
II	Instalações de Instrumentação	60	Prosseguimento de estudos
	Dispositivos de Medição e Transmissão de Sinais I	120	
	Eletrônica Digital	60	
	Eletrônica Geral e Aplicada	60	
	Noções de Segurança com Eletricidade	40	
	SUBTOTAL	340	
III	Controle de Processos	60	Prosseguimento de estudos
	Dispositivos de Medição e Transmissão de Sinais II	100	
	Automação de Processos I	60	
	Redes Industriais	60	
	Válvulas de Controle	60	
	SUBTOTAL	340	
IV	Analisadores Industriais	40	Prosseguimento de estudos
	Automação de Processos II	80	
	Sistemas de Pesagem Industriais	40	
	Dispositivos de Medição e Controle	120	
	Acionamentos e Controle de Motores Elétricos	40	
	Gerenciamento de Ativos	20	
	SUBTOTAL	340	
Carga Horária Total		1360	Diploma de Técnico em Automação Industrial (CBO: 3001-05)
Carga horária Estágio ou TCC		360	
Total Geral CH		1720	

Fonte: SENAI-DR/ES, 2016, p. 26.

Além disso, o desenho curricular segue em consonância a Metodologia SENAI, que se apresenta com base em competências. As competências apontadas no plano seguem a lógica pragmática de uma formação profissional voltada a viabilizar, nos alunos, práticas esperadas pelo mercado. Para Araujo (2001) e Frigotto (2001) a concepção de competência deve estar voltada para o interesse do trabalhador e para a sua transformação, cidadania, autonomia e emancipação. Mas, o ensino por competências tem se ajustado ao ensino profissional que visa atender aos interesses do capital, a reforçar as atuais relações de produção hegemônicas e aumentar a produtividade das empresas, deixando de lado as necessidades do trabalhador.

Nesse contexto, para realizar suas tarefas, o docente deve não apenas dominar os conhecimentos teóricos e práticos da área de automação, mas deve ter uma concepção de formação profissional que permita formar o aluno numa perspectiva mais ampla. Ter em mente não apenas formar para inserção produtiva, mas também formar para uma apropriação de uma visão crítica. O docente deve levar em consideração o processo sócio histórico que integra o contexto da produção e da automação industrial bem como as relações de trabalho e as questões sociopolíticas a elas inerentes, o que o plano de ensino não contempla. Deste modo, o que se solicita a ele é menos do que ele deve fazer.

De acordo com o plano analisado, o docente do referido curso precisa ser: técnico em automação industrial ou graduado em tecnologia ou engenharia (elétrica, mecânica, etc.) com conhecimentos em instrumentação industrial (SENAI DR/ES, 2016, p.50). De maneira geral, é possível dizer que a formação mínima para atuar neste curso é a de técnico em nível médio. A seção seguinte aborda com mais detalhe as questões sobre o perfil desejado pela instituição e o perfil dos docentes atuantes no curso analisado.

4. OS PRÉ-REQUISITOS E A FORMAÇÃO INICIAL DOS DOCENTES

Em contato direto com a equipe pedagógica da FINDES, identificamos que os docentes que atuam nos cursos de EPT do Senai-DR/ES dividem-se em dois níveis: docente I e docente II. São considerados “docentes I” os profissionais com formação técnica em nível médio e os “docentes II” são profissionais com formação em nível superior. Para sabermos quais são os pré-requisitos exigidos a esses docentes, podemos destacar os anúncios de emprego expostos na figura 2 e 3.

Conforme podemos observar na figura 2, de forma geral os pré-requisitos para os docentes I do Senai-DR/ES são: ter ensino médio completo, experiência na área de atuação, carteira de habilitação e disposição para viagens. A formação técnica e a experiência na área da docente não são obrigatórias, pois se tratam de uma condição “desejável”.

Na figura 3, notamos que para atuar como docente II no curso técnico em automação industrial, os pré-requisitos são: ter curso superior (registro em entidade de classe) e experiência na área. Além disso, o anúncio estabelece como requisito

“desejável” especialização (pós-graduação lato sensu) e experiência docente na educação profissional. Entretanto, não se estabelece a que campo do conhecimento a especialização se refere nem o tempo de experiência na área específica do curso e na docência.

Figura (2) - Anúncio de emprego-Docente I

SENAI CONTRATA

DOCENTE I – MARCENARIA

Pré-requisitos

- Ensino Médio Completo, desejável Técnico na área de atuação.
- Experiência profissional na área de atuação, desejável em docência para cursos profissionalizantes.
- Desejável Carteira Nacional de Habilitação e disponibilidade para viagens

Local de Trabalho / Jornada de Trabalho: Colatina / 40 horas semanais

Comunicado SENAI 022/2015

Os interessados devem acessar o site do Sistema Findes - www.sistemafindes.org.br e clicar no link "Processo Seletivo" - para conhecer as regras dos processos seletivos descritas nos Comunicados de Seleção.

Fonte: A Gazeta (2015).

Figura (3) - Anúncio de emprego-Docente II

SENAI Uma entidade do Sistema Findes

CONTRATA

DOCENTE II – AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL

Pré-requisitos

- Ensino Superior Completo correlato à área de atuação, desejável Especialização
- Registro em órgão/conselho da classe
- Experiência profissional na área de atuação, desejável em docência para cursos profissionalizantes.

Local de Trabalho: Grande Vitória

Comunicado SENAI 048/2014

Etapas do Processo Seletivo

1. Análise do Currículo
2. Avaliação Técnica
3. Avaliação de Habilidades
4. Entrevista Final

Os currículos serão recebidos até dia **31/10/2014** e os interessados devem acessar o site do Sistema Findes - **www.sistemafindes.org.br** e clicar o link “**Processo Seletivo**” - para conhecer as regras dos processos seletivos descritas no **Comunicado de Seleção.**

Fonte: A Tribuna (2014).

Portanto, o Senai-DR/ES não exige como pré-requisito a formação docente. Acreditamos que isso se deve também a fato da legislação não estabelecer de modo explícito essa obrigatoriedade. A instituição pesquisada distingue a classificação de docente I e docente II. Neste último ela exige a formação em nível superior, mas também a formação pedagógica não é garantida.

Com base nos depoimentos dos docentes atuantes, podemos dizer que no curso analisado, em particular, atuam setes docentes efetivos: três engenheiros eletricitas, dois engenheiros mecânicos, um licenciado em mecânica e um técnico em instrumentação industrial. Segundo o discurso dos docentes e dos gestores, o Senai-DR/ES é a primeira instituição de trabalho na área do ensino desses profissionais. E muitos deles trabalham há mais de cinco anos nesta instituição.

Dentre esses setes docentes, apenas dois possuem formação pedagógica

(um é especializado em docência níveis básico e técnico e outro é licenciado em mecânica). Eles se subdividem para ministrar as disciplinas específicas da área da automação. Enquanto que as disciplinas gerais do primeiro módulo (comunicação oral e escrita e complementos de física e matemática) são ministradas por docentes selecionados pela unidade Senai-Vitória (CETEC). Não há nenhum documento do Senai-DR/ES que normatiza a contratação desses educadores que trabalham na forma de prestação de serviço.

Para saber se o Senai possui uma política de formação continuada laçamos a seguinte questão aos docentes “o Senai oferece cursos de formação continuada aos docentes?”. Conforme os depoimentos, o Senai trabalha com um programa de capacitação pedagógica na modalidade a distância (EAD) e os docentes são frequentemente convidados a participar delas. Contudo, apenas dois docentes da área da automação já participaram de cursos de formação pedagógica coordenados pelo Senai ou por outras instituições.

Com intuito de conhecer o que os docentes pensam sobre a formação pedagógica, pedíamos para eles avaliar se essa formação é supérfluo, relevante ou fundamental e justificar o seu julgamento. Como se pode ver nos enunciados abaixo, a maioria apontou como fundamental para o aperfeiçoamento da prática docente.

“Fundamental- para mim foi fundamental fazer um curso a distância do Senai na área pedagógica porque ampliou minha visão e minhas práticas de ensino; por exemplo, aprendi a importância de fazer perguntas para o aluno na sala de aula” (Prof. 1).

“Relevante- não é fundamental porque tem muito professor que tem uma boa didática e não tem curso pedagógico; mas também não supérfluo porque o curso pode ajudar a quem não tem didática a criar práticas de ensino mais adequadas” (Prof. 2).

“Fundamental - para mim é importante para ajudar no relacionamento entre professor e aluno em sala de aula. Porém, são poucos cursos nessa área aqui no Senai que realmente trabalha com essas questões pedagógicas. A gente é cobrado mais pelas metas, horário e produtividade e, com isso, as questões pedagógica acabam não tendo espaço satisfatório na nossa formação” (Prof. 3).

Para entender a política de formação dos docentes do Senai, fizemos uma entrevista semiestruturada com um dos gestores da educação profissional da Fines, a qual a seção seguinte aborda com detalhes.

5. FORMAÇÕES CONTINUADAS REALIZADAS PELO SENAI

Como já observamos, as legislações atuais definiu que a capacitação por meio de programas de formação pedagógica e de formação continuada é um direito de todos os profissionais em educação. Para atender a essa disposição, muitas instituições de ensino estabelecem programas de formação continuada para seus profissionais. Conforme as informações coletadas por meio de entrevista semiestruturada, o Senai-DR/ES, na área da docência, possui duas formas principais

de formação continuada: Programa SENAI de Capacitação Docente (PSCD) organizado pelo Senai-DN (Departamento Nacional) e o Treinamento e Desenvolvimento (T&D) coordenado pelo próprio Senai-DR /ES.

O Senai-DN, em nível nacional, desenvolve o PSCD, que possui duas vertentes: uma tecnológica que tem como foco a atualização tecnológica dos docentes e uma pedagógica que objetiva integrar o docente ao contexto da instituição.

Na vertente tecnológica, o Senai-DN ofertou, em 2015, um curso de atualização tecnológica para os docentes II da área de automação industrial. O curso foi realizado no ambiente virtual entre o período de março ao mês de outubro e teve uma etapa presencial, no mês de novembro, realizada na cidade de São Leopoldo (RS); totalizando a 142 de carga horária. Os objetivos, pré-requisitos, calendário, matriz curricular e carga horária desse curso podem ser vistos na figura 4 e 5.

Figura (4) - Atualização tecnológica na área da automação

O cartão de divulgação do curso possui um layout dividido. No topo, à esquerda, há uma imagem circular mostrando uma bancada de trabalho com componentes eletrônicos e ferramentas. À direita, o título principal "Programa SENAI de Capacitação Docente – PSCD" está em azul, seguido por "Curso de Atualização Tecnológica" em vermelho e "AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL" em letras maiúsculas e vermelhas. Abaixo do título, há duas colunas de texto: "Objetivo:" e "Pré-requisitos:". O objetivo descreve a atualização tecnológica dos docentes. Os pré-requisitos incluem ser docente do SENAI, ter concluído o curso de graduação e ter disponibilidade para dedicar-se ao curso. Na parte inferior esquerda, o "Calendário:" detalha as datas de matrícula, início e término do curso em ambiente virtual, e os encontros presenciais em São Leopoldo/RS. À direita, há uma grande seta vermelha curva apontando para cima, decorada com uma coleção de ícones brancos representando tecnologia, educação e indústria.

Programa SENAI de Capacitação Docente – PSCD
Curso de Atualização Tecnológica
AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL

Objetivo:
Atualizar tecnologicamente os docentes do SENAI nas capacidades mais relevantes e importantes do Desenho Curricular Nacional do Curso Técnico de Nível Médio em Automação Profissional.

Pré-requisitos:

- Ser docente do SENAI na área de Automação Industrial;
- Ter concluído curso de graduação;
- Ter disponibilidade para se dedicar ao curso.

Calendário:
Matrículas: 23/03 a 10/04/2015
Início do Curso em Ambiente Virtual: 27/04/2015
Término do Curso em Ambiente Virtual: 10/10/2015
Encontros Presenciais na cidade de São Leopoldo / RS:
17 a 19/11 (Turma 1), 24 a 26/11 (Turmas 2)

Fonte: SENAI-DN, PSCD, 2015.

Figura (5) - Matriz do curso

Matriz Curricular do Curso:		
Unidades Curriculares	Carga Horária EaD	Carga Horária Presencial
Instrumentação e Controle	32	4
Sistemas Lógicos Programáveis	46	10
Técnicas de Controle	40	10
Carga Horária Total	142	

Fonte: SENAI-DN, PSCD, 2015.

Na vertente pedagógica, o Senai-DN desenvolveu três cursos em 2015. Foram eles: Tecnologias da informação e da comunicação aplicadas à educação profissional, Fundamentação da prática docente e Introdução à docência no Senai. Esses cursos foram consolidados com 60 horas na modalidade à distância (EAD). Para participar dessa formação, o docente deve ter no máximo dois anos de trabalho na instituição. Nas figuras 6, 7 e 8 estão apresentados os objetivos, os requisitos de acesso, a duração, a modalidade e a matriz curricular de cada um desses cursos.

Figura (6) - Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à EP

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO APLICADAS À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	
Este curso é uma capacitação na área pedagógica, promovida pelo SENAI/DN. Esse curso, que integra o Eixo Introdutório do Itinerário Nacional de Capacitação Docente, visa dar continuidade à política de desenvolvimento profissional permanente do corpo docente do SENAI.	
OBJETIVO DO CURSO	REQUISITOS DE ACESSO
Propiciar a utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação como ferramenta no processo de aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> • Docente do SENAI que busque aperfeiçoamento profissional • Ter disponibilidade de tempo para se dedicar ao curso.
DURAÇÃO	MODALIDADE
Carga horária de 60 h (01/10 a 30/11/15).	EAD
MATRIZ CURRICULAR	
Unidades Curriculares	Carga Horária
As ferramentas de TICs e sua aplicação na educação profissional	24h
O uso das ferramentas TICs no planejamento de aula	08h
A utilização das TICs no exercício da Docência	24h
A utilização das TICs no processo de avaliação da aprendizagem	47h
Total de Horas: 60h	

Fonte: SENAI-DN, PSCD, 2015.

Figura (7) - Fundamentação da Prática Docente

FUNDAMENTAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE			MATRIZ CURRICULAR		
<p>O Curso de Fundamentação da Prática Docente é uma capacitação na área pedagógica, promovida pelo SENAI/DN. Esse curso, que integra o Eixo Introdutório do Itinerário Nacional de Capacitação Docente, visa dar continuidade à política de desenvolvimento profissional permanente do corpo docente do SENAI.</p>			Unidades Curriculares	Objetivos	Carga Horária
<p>OBJETIVO DO CURSO</p> <p>Subsidiar a compreensão dos Fundamentos da Prática Docente, conforme Metodologia SENAI de Educação Profissional.</p>			Princípios Norteadores da Prática Docente conforme Metodologia SENAI de Educação Profissional	Identificar os fundamentos norteadores da prática docente segundo os pressupostos da Metodologia SENAI de Educação Profissional	40h
<p>DURAÇÃO</p> <p>Carga horária de 60 h (01/09 a 27/11/15).</p>			A prática docente e os fundamentos da Metodologia SENAI de Educação Profissional	Interpretar os fundamentos norteadores da prática docente no cotidiano dos processos de ensino e de aprendizagem	20h
<p>REQUISITOS DE ACESSO</p> <ul style="list-style-type: none"> Docentes com até 2 anos na Instituição, que tenham concluído o Curso de Introdução à Docência do SENAI ou participado de programas de ambientação institucional no âmbito do DR. Docentes do quadro que busquem aperfeiçoamento profissional. 			Total de horas 60h		
<p>MODALIDADE</p> <p>EAD</p>					

Fonte: SENAI-DN, PSCD, 2015.

Figura (8) - Introdução à docência no Senai

INTRODUÇÃO À DOCÊNCIA NO SENAI			MATRIZ CURRICULAR		
<p>O Curso de Introdução à Docência no SENAI é uma capacitação docente na área pedagógica do Programa SENAI de Capacitação Docente (PSCD). Esse curso visa atender à demanda de capacitação de docentes que estão ingressando no SENAI e trainees, considerando a ampliação da oferta formativa de cursos dos Departamentos Regionais.</p>			Unidades Curriculares	Objetivos	Carga Horária
<p>OBJETIVO DO CURSO</p> <p>Possibilitar a apropriação dos fundamentos políticos e institucionais a fim de situar a prática docente na educação profissional e tecnológica do SENAI.</p>			Educação Profissional e Tecnológica	Identificar as diretrizes, estrutura e funcionamento do SENAI, tendo em vista a política educacional e a legislação brasileira, no contexto da educação profissional, considerando a Metodologia SENAI de Educação Profissional.	22h
<p>DURAÇÃO</p> <p>Carga horária de 60 h (15/06 a 08/09/15).</p>			Docência na Educação Profissional e Tecnológica	Desenvolver capacidades técnicas, sociais, metodológicas e organizativas, bem como os conhecimentos necessários ao planejamento, ao desenvolvimento e à avaliação dos processos de ensino e aprendizagem.	38h
<p>REQUISITOS DE ACESSO</p> <ul style="list-style-type: none"> Docentes do quadro e extra-quadro, com até 2 anos na Instituição. Docentes do quadro que não tenham participado de capacitações anteriores promovidas pelo SENAI. 			Total de horas 60h		
<p>MODALIDADE</p> <p>EAD</p>					

Fonte: SENAI-DN, PSCD, 2015.

Os cursos da vertente pedagógica tem o objetivo claro de adaptar as práticas de ensino do professor à Metodologia Senai, a declaração seguinte do Gestor 2 reforça essa ideia.

“Tem vários cursos na área pedagógica, especialmente porque o departamento nacional (DN) está trabalhando para disseminar a apropriação da metodologia nova, porque tem muitos docentes que já se acostumaram a trabalhar com a metodologia anterior e a ideia do DN é que eles conheçam a avaliação e a formação por competências, que agora o nome é Metodologia Senai de educação profissional” (Gestor 2).

O depoimento abaixo explica quais são os critérios e como ocorre a seleção para participar dos cursos do PSCD. Além disso, os cursos deste programa ocorrem quase todo na modalidade à distância e tem uma fase de encontro presencial em

que o docente precisa ir a outro estado.

“O departamento nacional (DN) anuncia o curso. Ai a gente divulga nas escolas os requisitos. Normalmente, o tempo na casa e não ter abandonado um outro curso que fez são usados como critérios de seleção. Ai a gente encaminha para o DN a ficha daqueles docentes que foram escolhidos aqui. Mas, tem alguns casos que a seleção é feita pelo próprio DN e outros casos que nem tem seleção. Esses cursos são a distância com encontros presenciais. Então, quem oferece, na verdade, é a coordenação do DN, mas quem faz os cursos mesmo são outros departamentos regionais, como a Bahia, Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina. Então, quando tem esses momentos presenciais, os docentes vão a esses lugares para poder fazer a prática” (Gestor 2).

Além do PSCD, que é um programa em nível nacional, existem as capacitações de docentes realizadas pelos departamentos regionais. O Senai-DR/ES, por exemplo, trabalha com o programa de Treinamento e Desenvolvimento (T&D), em que se realiza em cada ano aproximadamente três treinamentos para cada área tecnológica. A carga horária total desses cursos é, no máximo, 40 horas (uma semana).

De acordo com o depoimento a seguir, para montar esse T&D, o Senai-DR/ES trabalha com uma fase em que consisti no levantamento das necessidades que os docentes possam apresentar; logo, o docente tem oportunidade de participar e sugerir o que gostaria de estudar.

“A gente passa a solicitação, não diretamente aos docentes, a gente pede ao gestor da escola ou diretor escolar, eles fazem a articulação internamente. Ai, depois, eles mandam a devolutiva para gente. Os docentes fazem uma série de solicitações, eles pedem muitos treinamentos na área tecnológica e pedem muitos cursos fora do estado e fora do país e em empresas renomadas. Então, a gente retira alguns cursos e deixa outros. A gente passa para o diretor, que aprova. Depois disso, a unidade de recursos humanos faz todas as realizações da formação” (Gestor 2).

Os principais cursos de capacitação docente ofertando pelo Senai-DR/ES na área da automação nesses últimos três anos estão apresentados a seguir na figura 9.

Figura (9) - Cursos de T&D ofertados pelo Senai-DR/ES entre 2013 a 2015

CAPACITAÇÃO NA ÁREA DA AUTOMAÇÃO	Ano	Carga Horaria	Local da atividade	Quantidade de participantes
FIEE elétrica - 27ª feira internacional da indústria elétrica, eletrônica, energia e automação	2013	16	São Paulo	1
Congresso internacional e exposição de automação, sistema e instrumentação	2013	24	São Paulo	1
Curso de válvulas industriais	2014	16	Vitória	1
Atualização tecnológica em automação industrial	2014	142	EAD	2
Feira de mecânica, indústria, solda, máquinas ferramenta e automação	2015	Não divulgado	São Paulo	7
FIEE - feira internacional de indústria elétrica, eletrônica, energia e automação.	2015	Não divulgado	São Paulo	11

Nota: Quadro construído pelos autores a partir de informações divulgadas pela equipe de EPT da Fines em março 2016

Como podemos ver na figura 9, a formação continuada de professores no campo da automação são todos de carácter tecnológico. Em seu discurso, o entrevistado deixa claro que isso sucede porque o Senai-DR/ES prioriza ofertar cursos nessa vertente. Sobre os períodos em que ocorrem essas formações, o entrevistado diz que elas não têm uma continuidade ao longo do ano, pois acontecem em um único momento, normalmente, nas épocas de recesso das aulas nas escolas.

“Diferentemente do PSCD do DN que acontece a distância e que o curso dura praticamente o ano todo, o nosso T&D é presencial e tem um momento específico para acontecer, que é, normalmente, no mês de julho ou no final do ano. A gente prioriza colocar no mês do recesso das aulas, pois eles ficam sem atividade de aula, mas tem atividade de treinamento e de formação” (Gestor 2).

O depoimento seguinte nos possibilita afirmar que os docentes não têm sua formação reconhecida como processo de valorização salarial no Senai-DR/ES.

“Aqui no Senai tem pré-requisito para ingresso, para trabalhar na área de automação industrial o docentes tem que ter formação nessa área. Depois que ele entrar no Senai e fizer uma complementação pedagógica ou uma licenciatura ou mestrado, ele não recebe nada a mais por isso. A valorização financeira não tem” (Gestor 2).

O entrevistado diz que, em geral, os professores avaliam a formação sendo como um bom evento.

“Toda vez que termina a formação, a gente faz uma avaliação de como foi o evento. De forma geral, os docentes sempre avaliam como ter sido bom” (Gestor 2).

Em síntese, o Senai têm uma política permanente de capacitação docente, tanto em nível nacional como regional. Todavia, há uma ênfase na formação tecnológica em que o foco é a atualização e instrumentalização na área técnica. Os cursos do campo pedagógico estão claramente voltados apenas para a adequação do docente às práticas e às concepções de ensino baseadas pela “Metodologia Senai”. Levando em conta que esses cursos possuem uma carga horária pequena e que a formação pedagógica vai além de demandas metodológicas e didáticas, logo,

é reservado pouco tempo para trabalhar questões que são fundamentalmente pedagógicas. Além disso, o fato do professor não ser valorizado pela sua qualificação em cursos de formação continuada pode motivar o desinteresse por parte deles em participar das capacitações e treinamentos, sobretudo da área pedagógica.

6. PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Como já foi mencionado, na área da EPT, em especial, são exigidos muitos conhecimentos e práticas que o professor somente com a formação inicial não dá conta de atender a todas as situações e diversidades existentes nesta área de ensino. Portanto, os cursos de licenciatura para a formação de professores para atuar na EPT são essenciais a qualquer tipo de docente, seja ele formado inicialmente em cursos de licenciaturas tradicionais (matemática, física e etc.) ou em bacharel (engenharia). Os cursos de licenciatura para a área da EPT possibilitam uma maior reflexão sobre a qualificação profissional e conhecimentos que proporcionam uma formação docente de qualidade.

Contudo, propomos um programa de formação continuada aos docentes do Senai-DR/ES, especialmente aos docentes do curso técnico de automação industrial. Sabemos que a formação continuada não possibilita desenvolver um professor completo para atuar na EPT, mas ela é importante porque pode, no mínimo, promover a reflexão sobre essa modalidade. A reflexão pode (ou não) levar o professor a desenvolver uma nova concepção de ensino que seja capaz de transformar a prática pedagógica na perspectiva de uma formação profissional integral.

Nesse sentido, propomos uma formação continuada que não se preocupa apenas com a atualização tecnológica, mas, principalmente, com a formação pedagógica do docente. Isto é, uma formação que permita o professor ampliar o conceito de educação profissional e assumir uma perspectiva crítica no seu trabalho.

A formação continuada que sugerimos deve ser ofertada em serviço aos docentes logo quando chegam à escola, isto é, antes de começar a trabalhar como docente de fato, para que possam criar com consciência suas práticas de ensino e intervir intencionalmente no desenvolvimento do aluno numa perspectiva que ultrapassa os limites pragmáticos de uma educação voltada para o mercado.

O objetivo geral dessa formação é capacitar criticamente profissionais que atuam na docência da EPT. A figura 10 apresenta os conteúdos que nessa formação continuada poderiam ser ministradas e a carga horária que elas precisariam minimamente corresponder.

Figura (10) - Proposta de formação continuada para docentes da EPT

ÁREA DE ESTUDO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
TRABALHO E EDUCAÇÃO	Fundamentos históricos e ontológicos do Trabalho e Educação	40h
	Trabalho como princípio educativo	
	Qualificação profissional na perspectiva da educação omnilateral e formação integral	
PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DA EP	Pedagogias do Trabalho: (Della-voz, Pistrark, Mange, Petra)	40h
	Educação e Mediação na pedagogia histórico-crítica (Vygotsky-Duarte-Saviani)	
CURRÍCULO	Currículo integrado sob os eixos norteadores - trabalho, ciência e cultura	40h
	Concepções de currículo: politecnia e modelo de competências	
Total:120h		

Nota: Criado pelos autores

Além do curso de formação continuada, acreditamos que é importante valorizar o tempo de planejamento e de conversas entre os professores nos espaços das escolas, pois esses tempos não são vagos ou improdutivos, ao contrário, neles o professor pode trocar experiências, rever suas práticas e planejar melhor suas aulas. Logo, é necessário valorizar os tempos e os espaços de autodesenvolvimento com leituras e demais recursos além do encontro permanente com seus pares para discussão e reflexão de sua prática docente.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o exposto, podemos fazer algumas inferências provisórias sobre as políticas e práticas de formação docente para a EPT do Senai. Como podemos observar, há uma ênfase na atualização tecnológica. Acreditamos que isso se deve também ao fato de que as legislações atuais que normatizam a EPT não deixam claro como deve ser o currículo de formação para trabalhar nesta área nem orienta sobre os pré-requisitos mínimos para atuar nessa modalidade de ensino, o que acaba permitindo que as instituições que estão voltadas para uma formação mais imediatista para o mercado, como o Senai, estruturam currículos pragmáticos e ofertam cursos de formação docente visando mais a instrumentalização técnica do que a formação pedagógica.

No entanto, a EPT tem o objetivo de formar pessoas para o mundo do trabalho, logo, o papel do professor vai muito além de cumprir as finalidades de uma educação para mercado ou para o emprego, pois a formação para o mundo do trabalho implica também na formação de cidadãos capazes de refletir criticamente a sociedade a qual estão inseridos.

Para realizar esta tarefa o docente deve não apenas dominar os conhecimentos teóricos e práticos da área de automação industrial, mas deve ter uma concepção de formação profissional que permita formar o aluno numa perspectiva mais ampla. Ter em mente não apenas formar para inserção produtiva, mas também formar para uma apropriação de uma visão crítica. O docente deve levar em consideração o processo sócio histórico que integra o contexto da produção e da automação industrial bem como as relações de trabalho e as questões sociopolíticas a elas inerentes. Daí a importância da formação pedagógica inicial ou continuada que possibilita ao professor ampliar a sua concepção de educação profissional e a refletir criticamente sobre a sua prática docente.

REFERÊNCIAS

A Gazeta, classificado. **Contrato docente I- marceneiro**, p.12, 24/05/2015.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Desenvolvimento de Competências Profissionais: as incoerências de um discurso**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

A Tribuna, classificado. **Contrato docente II-automatização industrial**, p.16, 26/10/2014.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **LDB- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. 7ª edição. Atualizada em 25/10/2012. Centro de Documentação e Informação Edições Câmara Brasília: 2012. Disponível em http://www.riogrande.rs.gov.br/smed/wp-content/uploads/2013/04/ldb_7ed.pdf. Acesso em 01/02/16.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional De Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 6, De 20 De Setembro De 2012 (nº. 06/12)**. Disponível em: <http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/51/pdf> Acesso em 01/02/16.

COELHO, Suzana Lanna Bunier. A formação pedagógica na educação profissional. **Cadernos de pesquisa em educação – PPGE-UFES**. V.19, n. 39, p.65-74, Vitória: PPGE, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, [S.l.], v. 19, n. 1, p. 71-87, jan. 2001. ISSN 2175-795X. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463>. Acesso em: 02 Abr. 2015.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1985a. Livro 1, v.1, t.1. (Os economistas).
MOURA, Dante Henrique. A integração curricular da educação profissional com a educação básica na modalidade de jovens e adultos (Proeja). **Cadernos de pesquisa em educação – PPGE-UFES**. V.19, n. 39, p.30-49, Vitória: PPGE, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003 (Coleção Educação contemporânea).

SENAI -DR/ES. Serviço Nacional da Indústria Departamento Regional do Espírito Santo. **Plano de curso técnico em automação industrial**. 2016.

SENAI-DN, Serviço Nacional da Indústria Departamento Nacional. **Programa Senai de capacitação docente (PSCD)**, 2015.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2007.

CAPÍTULO XVII

POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO: O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) NA GESTÃO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Conceição Aparecida Fernandes Lima Panizzi

POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO: O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) NA GESTÃO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Conceição Aparecida Fernandes Lima Panizzi

UGB/ Instituto Superior de Educação

Volta Redonda – Estado do Rio de Janeiro

RESUMO: O texto apresenta considerações referentes à pesquisa realizada sobre os programas de formação de professores em serviço na perspectiva do regime de colaboração, vinculados ao Plano de Ações Articuladas (PAR). É uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo, que envolve o estudo de documentos oficiais relacionados à formação de professores e a utilização de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos envolvidos nos programas em dois municípios da mesorregião do sul fluminense do Estado do Rio de Janeiro. Os resultados do estudo indicam que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) era o programa de formação de professores que estava sendo desenvolvido em parceria com o Governo Federal nos dois municípios no período da pesquisa. Apesar de sua concepção e práticas previamente definidas pelo MEC e, a despeito das dificuldades de continuidade, oriundas de questões orçamentárias, revelou-se bastante significativo no âmbito dos municípios. Por outro lado, muitos desafios precisam ser ainda superados nessa relação de cooperação entre o Governo Federal e os municípios.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Políticas. Ações articuladas.

1. INTRODUÇÃO

É notório que a formação e valorização de professores, na década de 90, principalmente a partir da Lei 9394/96, ocupa papel relevante nas políticas educacionais. Indicativos disso podem ser percebidos nos inúmeros debates, iniciativas e documentos oficiais emanados pelo poder central a partir de então.

As soluções de amplo impacto para os problemas educacionais, principalmente na América Latina passam a ser buscadas e a formação docente é vista como um elemento importante para as mudanças educacionais.

A formação e valorização do professor está presente na legislação referente ao financiamento da educação, na Lei 9.424 de 24 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) que definiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) revogada posteriormente pela Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007), que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

A lei do FUNDEB estabelece que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem implantar planos de carreira e assegurar a remuneração condigna dos professores, integrar o trabalho dos mesmos à proposta pedagógica da escola e

melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Também estabelece que os planos de carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada.

Em 2002, o MEC lançou os Referenciais para Formação de Professores - RFP (SEF/MEC, 1999) que apresenta como finalidade “provocar e, ao mesmo tempo, orientar transformações na formação de professores”. (p.15). Faz referência à formação continuada como necessidade intrínseca para os profissionais da educação escolar e como um processo permanente de desenvolvimento profissional que deve ser assegurado a todos (p. 70).

A perspectiva de formação continuada proposta no documento está ligada à existência dos projetos educativos nas escolas de educação básica podendo acontecer no trabalho sistemático dentro e fora da escola... As secretarias de educação são apresentadas com um papel fundamental na organização e promoção da formação continuada... (p.71)

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, estabeleceu metas a serem alcançadas no prazo de dez anos e se constituiu como base para a elaboração dos planos decenais de educação dos Estados, Distrito Federal e Municípios.

O item 10 tratou sobre a Formação de Professores e Valorização do Magistério e enfatizou que a melhoria da qualidade do ensino, um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderia ser alcançada se fosse promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério, e que a qualificação do pessoal docente era um dos maiores desafios necessitando da dedicação prioritária do Poder Público para a solução deste problema.

Esse documento menciona que a formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna, e assim, deveria dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação. Formação essa, que deveria ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação em parceria com universidades e instituições do ensino superior.

Com o objetivo de institucionalizar e organizar a demanda crescente da formação continuada de professores, estimulada nos próprios documentos oficiais, em junho de 2004, o MEC, constituiu a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, que vinha sendo desenvolvida pelo MEC/SEB (Sistema de Educação Básica) desde 2003. Tem como finalidade contribuir com a qualidade do ensino e com a melhoria do aprendizado dos estudantes por meio de um amplo processo de articulação dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e das instituições de formação, sobretudo, as universidades públicas e comunitárias (BRASIL, 2006).

Em 2006, o MEC lançou o “Catálogo da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica” (BRASIL, 2006) que apresentava as orientações gerais, os objetivos, princípios, diretrizes e funcionamento da rede, bem como os materiais pedagógicos desenvolvidos pelos Centros nos dois primeiros anos de convênio.

Também em 2006 o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 1, de 15/05/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL. MEC/CNE, 2006).

A Resolução atribui ao Curso de Licenciatura em Pedagogia a formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, para os cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

O processo de definição das Diretrizes do curso passou por uma indefinição generalizada, inúmeros documentos foram produzidos e enviados ao CNE. Foram longos anos de debates efervescentes e de disputa entre os grupos favoráveis aos Institutos Superiores (ISEs) de Educação e as Escolas Normais Superiores (ENS) e os defensores da formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil nos cursos de Pedagogia.

Em março de 2007 foi apresentado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que foi lançado oficialmente em 24 de abril, junto com o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, com a promulgação do Decreto nº 6.094.

O documento “Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas”, afirma que o PDE está sustentado em seis pilares: visão sistêmica da educação, territorialidade, desenvolvimento, regime de colaboração, responsabilização e mobilização social. Menciona também, que a “melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas aos docentes”. E assim, apresenta como um dos seus pontos principais “a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação”.

O decreto 6.094 de 24/04/2007 dispõe sobre a implementação do plano pela União, em regime de colaboração com os Municípios, Distrito Federal e Estado, mediante programas e ações de assistências técnica e financeira visando a melhoria da qualidade da educação básica.

Dentre as vinte e oito diretrizes a serem implementadas pelos Municípios, Distrito Federal e Estado, com incentivo e apoio da União, está “instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação”.

A assistência técnica e financeira da União aos entes federados, estaria vinculada a adesão ao compromisso ao Plano de Metas, observados os limites orçamentários da União, tendo como critérios de prioridade a possibilidade de incremento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IBED e a capacidade financeira e técnica do ente apoiado. O apoio também se daria mediante elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR).

O PAR é definido nos programas do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) como “planejamento multidimensional da política de educação que os municípios, os estados e o Distrito Federal devem fazer para um período de quatro anos”.

Está estruturado em quatro grandes dimensões: 1- Gestão Educacional; 2-

Formação de Professores e dos Profissionais de Serviços e Apoio Escolar; 3- Práticas Pedagógicas e Avaliação; e 4- Infraestrutura física e Recursos Pedagógicos.

Ao preencher o instrumento diagnóstico, os gestores municipais definem as prioridades referentes à formação de seus docentes e a partir desta demanda, uma das ações de formação em serviço, se dá pela oferta de vagas na “Plataforma Freire” em Cursos de Licenciatura, programas de Segunda Licenciatura e Formação Pedagógica.

Para concorrer a uma vaga nos cursos ofertados pela universidades conveniadas, o docente deveria realizar a pré-inscrição na plataforma, estar cadastrado no Educacenso na função docente da rede pública de educação básica e ter sua pré-inscrição validada pela Secretaria de Educação a qual pertence. A vinculação entre o PAR e a oferta de vagas para professores das redes públicas começou com a publicação do Decreto Federal nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR) e disciplinou a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada de professores.

O PARFOR tem como finalidade organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Para cumprir esse objetivo, o mesmo decreto, criou os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, cuja função é formular os planos estratégicos, contemplando o diagnóstico e a identificação das necessidades de formação dos profissionais do magistério e da capacidade de atendimento das instituições públicas de ensino superior envolvidas; as ações para o atendimento de formação inicial e continuada, nos diferentes níveis e modalidades de ensino; e as atribuições e responsabilidades, inclusive financeira, de cada partícipe.

Posteriormente, o MEC analisa e aprova os planos estratégicos apresentados pelos fóruns, considerando a legislação sobre a concessão de bolsas de estudo e pesquisa para professores e o apoio financeiro aos entes federados e instituições de educação superior selecionadas para implementação de programas e cursos de formação inicial e continuada, considerando as etapas, modalidades, tipo de estabelecimento de ensino, bem como a distribuição regional e demográfica do contingente de profissionais do magistério a ser atendido.

O Plano Nacional de Educação 2014-2024, o segundo PNE aprovado pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, (BRASIL, 2014) estabelece 10 diretrizes e 20 metas com suas estratégias a serem desenvolvidas no prazo de vigência do mesmo.

As metas 14 e 15 tratam especificamente da formação de professores da educação básica e são propostas treze estratégias para atingir a meta 15 e seis para a meta 16. É importante ressaltar que algumas outras metas, também apresentam estratégias referentes à formação de professores.

Em 2015, a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, (BRASIL, 2015) define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandos e cursos

de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Também prevê que esta formação deve ser “assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas” (Art.3º, § 3º).

A Resolução dedica o Capítulo VI à Formação Continuada dos Profissionais do Magistério. No Art. 16 preconiza que a “formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais” e formaliza no Art. 17 que “a formação continuada deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado”, discriminando-os em sete incisos no § 1º.

Outro aspecto relevante na Resolução refere-se a destinação de 1/3 da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao magistério, dentre as quais, estão incluídas as atividades formativas, previstas no § 3º do Art. 18 que trata da garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério,

Portanto, é inegável que a partir da década de 90, a formação e valorização do professor da educação básica tiveram centralidade nas políticas educacionais. No parecer de Freitas (2014, p. 277)

as políticas públicas desenhadas na última década trataram fundamentalmente de criar o arcabouço legal – normatizações e regulações – para a formação e valorização profissional dos quadros do magistério da educação básica, com o objetivo de elevar as políticas de formação a outro patamar.

Do mesmo modo, o regime de colaboração, preconizado na Constituição de 88, afirmado e reafirmado nas legislações, documentos e planos de educação, subsidiando também a formação de professores em serviço, não está claramente definido nem regulamentado nesses aportes legais

Assim, alguns questionamentos se fazem necessários: De que modo as políticas de colaboração entre os entes federados vêm contribuindo com a formação de professores em serviço na gestão pública municipal? Como os programas são implementados? Em que medida essas políticas refletem as necessidades locais e a busca de estratégias de superação? Os programas de formação de professores em serviço e a sua implementação nos municípios estão realmente coordenados entre si?

2. OS SUJEITOS E OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA: BREVE CARACTERIZAÇÃO

Face a esses questionamentos, é que se insere esta pesquisa sobre a formação de professores em serviço e o regime colaborativo no contexto de dois municípios da mesorregião do sul fluminense do Estado do Rio de Janeiro.

O objetivo da pesquisa é analisar as condições políticas e metodológicas de implementação dos programas de formação de professores municipais em serviço por meio do regime de colaboração entre a União e os entes federados, em dois

municípios da mesorregião do sul fluminense. E tem como objetivos específicos, identificar os projetos de formação de professores em serviço desenvolvidos nos dois municípios e sua vinculação ao regime de colaboração e as políticas locais de formação; e examinar as implicações educativas dos programas desenvolvidos pela gestão municipal, por meio do regime de colaboração, no enfrentamento das necessidades locais.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho descritivo, caracterizada pela descrição e análise dos significados que os sujeitos pesquisados dão para os fatos e fenômenos que estão sendo estudados.

Inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico, a partir de publicações e artigos científicos que oferecem a contribuição de diferentes autores para a fundamentação conceitual e análise do tema, e também, um estudo de documentos oficiais sobre os programas de formação continuada, como guias de formação, manuais dos programas, resoluções, pareceres, portarias, dados disponibilizados no site do MEC, instrumentos diagnósticos, índices demográficos e educacionais dos municípios pesquisados.

Num segundo momento, deu-se início as entrevistas com os gestores da educação municipal, com os responsáveis pelo Plano de Ações Articuladas (PAR), com os coordenadores e orientadores de estudos envolvidos nos programas desenvolvidos nos municípios.

A mesorregião do sul fluminense é uma das seis mesorregiões do Estado do Rio de Janeiro, com área de 7.918,501 km² e população estimada em pouco mais de 1 milhão de habitantes, conforme dados do IBGE.

Foram escolhidos para a pesquisa os municípios vizinhos de Barra do Piraí e Piraí, que apesar de serem muito próximos um do outro e ficarem em média a uma distância de 100 km do grande centro urbano, a cidade do Rio de Janeiro, são bastante diferentes. Segundo os dados do censo IBGE/2010, Barra do Piraí possui 96.478 habitantes, com a população estimada em 2014 de 96.568, o seu Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é de 0,733, sendo o 20º no ranking do estado. Piraí possui 26.314 habitantes, com a população estimada em 2014 de 27.579, o seu IDHM é de 0,708, 54º no ranking do estado de acordo com os dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Humano PNUD/2010.

Os dois municípios vivenciaram o processo de municipalização do ensino fundamental a partir dos anos 90. Do total de escolas hoje sob a responsabilidade do município, aproximadamente 40% eram escolas estaduais que foram municipalizadas.

Pelo Censo Educacional 2012 (INEP, 2012), Barra do Piraí possui no ensino fundamental municipal 5.542 matrículas, 311 docentes e 28 escolas; no pré-escolar (educação infantil) 1630 matrículas, 120 docentes e 22 escolas. Piraí apresenta no ensino fundamental municipal 4.038 matrículas, 271 docentes e 16 escolas; no pré-escolar 819 matrículas, 70 docentes e 13 escolas.

Esses municípios apresentam os seguintes resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB:

Tabela 1- IDEB dos municípios de Barra do Piraí e Piraí

Anos Iniciais do Ensino Fundamental									
	Resultados					Projeções			
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013
Barra do Piraí	4,0	4,0	4,3	4,5	4,6	4,1	4,4	4,8	5,1
Piraí	4,2	4,8	4,9	5,2	5,1	4,3	4,6	5,0	5,3
Anos Finais do Ensino Fundamental									
Barra do Piraí	3,9	2,9	4,1	4,7	4,6	3,9	4,0	4,3	4,7
Piraí	4,0	3,9	4,1	4,5	4,6	4,0	4,2	4,5	4,9

Fonte: Elaborado a partir das informações do Resultado IDEB por Município e Rede 2005, 2007, 2009, 2011, 2013 (INEP)

O resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB de 2013 dos anos iniciais do Ensino Fundamental destes municípios está localizado na faixa de 4,6 a 5,1 e nos anos finais do Ensino Fundamental, os dois apresentam o índice de 4,6.

Percebe-se que em 2013 nos anos iniciais, comparado com o IDEB de 2011, houve um crescimento de 0,1 no município de Barra do Piraí e um decréscimo do mesmo valor em Piraí. Nos anos finais ocorreu um crescimento de 0,1 em Piraí e um decréscimo no mesmo valor em Barra do Piraí. Nenhum dos dois municípios atingiram os índices projetados.

3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO NO CONTEXTO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR)

Ao aderir ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, assumindo a responsabilidade de promover a melhoria da qualidade da educação básica, os municípios passaram a elaborar o Plano de Ações Articuladas (PAR), um dos programas constituintes do PDE.

Segundo o MEC, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação

inaugurou um novo regime de colaboração, conciliando a atuação dos entes federados sem lhes ferir a autonomia, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais.
(<http://portal.mec.gov.br/par>)

A assistência técnica e financeira do MEC aos Municípios, Estados e Distrito Federal, ficam vinculados à adesão ao Compromisso Todos pela Educação, por meio da assinatura do Termo de Adesão ao Plano de Metas.

O primeiro ciclo do PAR foi no período 2008-2011, uma nova etapa aconteceu de 2011 a 2014 e outra fase será 2016-2019, conforme anúncio feito em janeiro, na solenidade de instalação da instância permanente de negociação federativa e do lançamento do novo ciclo do PAR, na sede do Ministério da Educação, segundo informações disponibilizadas no site da União Nacional dos Dirigentes Municipais de

Educação (UNDIME, 2016), entidade participante na solenidade.

Para auxiliar a elaboração do PAR, o MEC criou o Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC), que pode ser acessado de qualquer computador conectado à internet. Oferece também para orientação ao município, o Instrumento Diagnóstico – PAR Municipal 2011-2014, Orientações para a Elaboração do PAR dos Municípios 2011-2014 e Guia Prático de Ações para os Municípios 2011-2014, além das equipes técnicas do MEC e do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE) que prestam assistência aos municípios.

A elaboração do PAR é dividida em três etapas: a aplicação do instrumento do diagnóstico da situação educacional na rede municipal, a elaboração do plano de ações e a análise técnica feita pela Secretaria de Educação Básica SEB/MEC e FNDE.

Inicialmente o município realiza um diagnóstico detalhado da realidade educacional local, pautado nas quatro grandes dimensões que compõem a estrutura do PAR: gestão educacional; formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar; práticas pedagógicas e avaliação; infraestrutura física e recursos pedagógicos. Cada dimensão é composta por áreas de atuação e cada área apresenta indicadores específicos que são pontuados segundo a descrição de critérios correspondentes a quatro níveis. A realidade observada e avaliada é expressa nesses indicadores, e os critérios de pontuação 1 e 2, que representam situações insatisfatórias ou inexistentes, podem gerar ações a serem desenvolvidas pelo município, envolvendo a utilização de recursos financeiros ou de assistência técnica do MEC.

Para esse diagnóstico a coleta de informações deve ser feita a partir da discussão entre os membros da equipe técnica local composta pelo Dirigente Municipal de Educação; técnicos da secretaria municipal de educação; representante dos diretores de escola; representante dos professores da zona urbana; representante dos professores da zona rural; representante dos coordenadores ou supervisores escolares; representante do quadro técnico-administrativo das escolas; representante dos conselhos escolares; representante do Conselho Municipal de Educação. São 82 indicadores a serem pontuados segundo a descrição de critérios correspondentes a quatro níveis de pontuação.

Após o diagnóstico, inicia-se a segunda etapa, e de acordo com a pontuação atribuída aos indicadores, o sistema gera, automaticamente, ações e subações que poderão compor o PAR do município. Cabe a equipe local, subsidiada pelo Guia Prático de Ações, definir essas ações e subações a fim de que o município busque atingir a pontuação máxima em cada indicador.

A terceira etapa é a análise técnica, feita pela SEB/MEC e pelo FNDE. Após análise, os municípios assinam o termo de cooperação com o MEC, onde constam os programas aprovados e classificados segundo a prioridade municipal, nas quatro dimensões que compõem o PAR.

Nesse cenário estão incluídas as ações na dimensão da formação de professores em serviço.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se perceber, em meio aos embates, polêmicas e contradições que atravessam a política educacional, como ponto comum na consolidação da legislação e regulamentação das políticas de formação dos professores, o estabelecimento de ações dos entes federados com vistas ao alcance das metas de elevação do IBED, enfatizando o protagonismo docente.

De um lado, amplia-se a legislação visando a formação e a valorização do professor e por outro, aprofundam-se os processos de controle e regulação do trabalho docente, principalmente por meio de políticas indutoras como a avaliação do desempenho de estudante, muitas vezes, vinculando os resultados à concessão de bônus, numa concepção meritocrática.

Tudo isso nos leva a questionar se essas políticas efetivamente contribuem para o desenvolvimento profissional do professor e para a melhoria da educação municipal ou são usados para definir um padrão educacional verticalizado, sob o discurso da descentralização sob o regime de colaboração.

A adesão ao PDE e elaboração do PAR é pré-requisito para o apoio financeiro e técnico do Governo Federal aos municípios para o desenvolvimento da escola básica. Bello (2011) cita como aspectos positivos do PAR a possibilidade dos recursos chegarem a todos os municípios do país e de ter sido pensado para quatro anos, o que estimula a ideia de planejamento conjunto entre estado e municípios. E considera a grande extensão territorial do país e a centralização do poder nas mãos do gestor local, como elementos dificultadores.

Na pesquisa constatou-se que os dois municípios, Barra do Piraí e Piraí, aderiram ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e elaboraram o Plano de Ações Articuladas, já no primeiro ciclo 2008-2011. É possível acessar a Síntese do Indicador do PAR, a Síntese da Dimensão do PAR, o Termo de Cooperação e a Liberação de Recursos (FNDE) dos municípios, deste período, no Relatório Público, disponibilizado pelo SIMEC.

Pelas informações obtidas nas entrevistas, os dois municípios participaram do “Gestar” e “Pró-Letramento” e estão participando do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programas de formação de professores em serviço em parceria com o governo federal.

No parecer de Durli, Nardi e Schneider (2011), o PAR é uma estratégia de controle e regulação da ação dos municípios por meio de orientações padronizadas em cada etapa de sua construção e ao MEC, cabe decidir, o que é importante e passível de apoio técnico e financeiro, “as necessidades dos municípios no tocante a formação inicial e continuada e a valorização de seus professores tornam-se reféns das coincidências nas prioridades estabelecidas” (p.5).

É possível perceber pela metodologia de elaboração do PAR, que apesar de proporcionar ao município a realização de um diagnóstico local participativo, a identificação de suas fragilidades, a definição de prioridades, a possibilidade de monitoramento das ações e de apoio técnico e financeiro do governo federal, há

pouca autonomia dos municípios para indicar suas metas e ações de formação de professores.

Na análise de Mendes (2011), apesar do termo “ações articuladas”, o regime de colaboração não se efetiva concretamente, o que ocorre é uma “descentralização pela via da desconcentração em que os Estados e municípios assumem apenas função executora de serviços” (p.11).

Entretanto é relevante também destacar que a oferta dos programas oriundos do PAR são importantes para os municípios, pela possibilidade que representa para “deflagrar o debate sobre os efeitos da formação de professores em serviço no cotidiano da sala de aula, na reorganização curricular e para o incremento do surgimento de programas de formação em serviço locais no país afora” (SANTOS, 2011).

A pesquisa apontou que apenas o PNAIC, programa de formação de professores em serviço em parceria com o governo federal, está sendo desenvolvido nos dois municípios, e que a despeito das dificuldades de continuidade nesta parceria, oriundas de questões orçamentárias, enfrentadas em 2015, o programa tem importante relevância, segundo os sujeitos entrevistados.

Em vista disso, observados os dados coletados e os relatos feitos pelos sujeitos da pesquisa, foi possível inferir que, no contexto dos dois municípios estudados, com suas particularidades, suas dificuldades e sucessos, a adesão aos programas de formação de professores em parceria com o Governo Federal, por meio do PAR, apesar das críticas já apresentadas e os problemas de continuidade enfrentados, caracteriza-se como uma possibilidade de contribuir para atender às necessidades locais, na medida em que dá acesso a modelos de formação com bases conceituais e práticas melhor estruturadas, pautados na ação reflexiva.

Todavia, muitos obstáculos precisam ser ainda superados na relação de cooperação entre o Governo Federal e os municípios, como o apoio técnico e financeiro que possa estimular a construção da formação em serviço pelas instâncias locais, de modo a articular suas práticas significativas às ações do MEC, superando a limitação a um rol de ações indutivas padronizadas escolhidas pelos municípios. Como também é extremamente importante ampliar as condições de participação dos docentes nos processos de discussão, proposição e implantação de programas de formação de professores em serviço.

REFERÊNCIAS

BELLO, Isabel M. **O plano de ações articuladas como estratégia organizacional dos sistemas públicos de ensino: avanços, limites e possibilidades.** Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0234.pdf>>. Acesso em: 09 de maio de 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 1,**

de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 05 de abril de 2015.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** Texto Constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 56/2007 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em : <http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 08 de dezembro de 2015.

_____. Ministério da Educação. FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programas/PAR.** Apresentação. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/par/par-apresentacao>>. Acesso em: 05 abr. 2015.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP. **Censo Educacional 2012.** Disponível em: <www.portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>. Acesso em: 03 de dezembro de 2014.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação.** Instrumento Diagnóstico-PAR Municipal 2011-2014 (6ª versão-maio 2011). Brasília/ DF, maio, 2011. Disponível em<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=157:como-elaborar-o-par&catid=98:par-plano-de-acoes-articuladas&Itemid=174>. Acesso em: 05 de abr. de 2015.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação.** Orientações para a Elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos Municípios (2011-2014). Versão Preliminar. Brasília/ DF, Setembro, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=157:como-elaborar-o-par&catid=98:par-plano-de-acoes-articuladas&Itemid=174>. Acesso em: 05 de abr. de 2015.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação.** Plano de Ações Articuladas-PAR 2011-2014. Guia Prático de Ações para Municípios. Brasília/

DF, Novembro, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=157:como-elaborar-o-par&catid=98:par-planode-aco-es-articuladas&Itemid=174>. Acesso em: 05 de abr. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004370.pdf>>. Acesso em 12 de março de 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações Gerais, Catálogo 2006. Rede nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica.** Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf>. Acesso em: 05 de abr. de 2015.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores.** Brasília, DF, 2002

_____. Ministério da Educação. SIMEC. **PAR Plano de Ações Articuladas. Relatório Público.** Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>>. Acesso em: 05 abr. 2015.

_____. Presidência da República. **Decreto-Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 09 de maio de 2014.

_____. Presidência da República. **Decreto- Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Publicado no D.O.U. de 10/01/2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 20 out 2014.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <www.fn-de.gov.br/.../decretos/.../3171-decreto-nº-6094-de-24-de-abril-de-2007>. Acesso em: 09 de maio de 2014.

_____. Presidência da República. **Lei Nº 9.424, de 21 dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm>. Acesso Em: 02 de fevereiro de 2015

_____. Presidência da República. **Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. DF, 2009. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/.../decreto/d6755.htm>. Acesso em: 09 de maio de 2014.

_____. Presidência da República. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 08 de dez. de 2015.

_____. Presidência da República. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2014.

DURLI, Z. Nardi E. e SCHNEIDER, M. Política de Formação e Valorização dos Professores da Educação Básica: in(consistência) das ações e estratégias do PAR nos municípios. In: 34ª. REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Natal, Rio Grande do Norte. 2011. Disponível em:<<http://www.34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT05/GT05-185%20int.pdf>>. Acesso em: 04 de maio de 2014.

FREITAS, H. C.L. Desafios para as políticas de formação e valorização profissional docente. In: ALVARENGA, M.S.; VELLOSO, L.; RIBETTO, A. (orgs.). **Vozes da Educação: formação docente – experiências, políticas e memórias polifônicas.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades@.** Brasil. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2014.

MENDES, Danielle Cristina de Brito. O Plano de Ações Articuladas (Par) e sua implementação no contexto federativo brasileiro. In: XXV SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. 2º. Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0123.pdf>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2014.

SANTOS, SONIA R.M. **Regimes colaborativos e os programas de formação de professores em serviço**: uma análise sobre a experiência da baixada fluminense. Relatório de Pesquisa. FEUSP- Programa De Pós-Doutorado Em Educação. São Paulo, 2011.

UNDIME UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DA EDUCAÇÃO. **Notícias**. Disponível em: <undime.org.br/noticia/28-01-2016-11-49-undime-participa-do-lancamento-do-novociclo-do-par-em-brasilia>. Acesso em: 15 mai. 2016.

ABSTRACT: The text presents considerations related to the research carried out on in-service teacher training programs from the perspective of the collaboration regime, linked to the Articulated Actions Plan (PAR). It is a qualitative and descriptive research that involves the study of official documents related to teacher training and the use of semi-structured interviews with the subjects involved in the programs in two cities of the southern region of the State of Rio de Janeiro. The study results indicate that the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC) was the teacher training program being developed in association with the Federal Government in both cities at the time the research was being carried out. Although its conception and practice had previously been defined by MEC, the national education office, the program proved quite significant to the cities involved, despite its discontinuation due to budget issues. On the other hand, several challenges still need to be overcome in such a cooperative relation between the Federal Government and the cities.

KEYWORDS: Teacher training. Policies. Articulated actions.

CAPÍTULO XVIII

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: INICIATIVAS E PROPOSIÇÕES DO MEC APÓS A LDB Nº 9.394/96

**Eliane Gracy Lemos Barreto
Anselmo Alencar Colares
Glez Rodrigues Freitas Bentes**

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: INICIATIVAS E PROPOSIÇÕES DO MEC APÓS A LDB Nº 9.394/96

Eliane Gracy Lemos Barreto

Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA

Santarém/Pará

Anselmo Alencar Colares

Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA

Santarém/Pará

Glez Rodrigues Freitas Bentes

Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA

Santarém/Pará

RESUMO: O artigo trata de políticas públicas para a formação de professores da Educação Básica implementadas no Brasil após a promulgação da LDB nº 9.394/96. O estudo foi centrado no PDE, no Sistema UAB e no PIBID. Trata-se de pesquisa bibliográfica. Constatou-se que o governo federal brasileiro, por meio do MEC, das IES e de outras instituições governamentais tem empreendido esforços em torno da formação/capacitação docente no intento de minimizar e/ou solucionar problemas relacionados ao fracasso escolar com vistas à melhoria da qualidade do ensino e valorização profissional. Todavia, faltam informações detalhadas e consistentes sobre os impactos/resultados dessas políticas, dos programas e ações delas decorrentes, tanto nas instituições formadoras, quanto nas escolas da educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Públicas; Formação de Professores; Educação Básica.

INTRODUÇÃO

Este estudo, de natureza bibliográfica, considera as mudanças ocorridas na educação após entrar em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 1996, e também o contexto educacional da última década do século XX, no qual as questões que envolvem a organização e a implementação de políticas educacionais para a formação de professores da educação básica se intensificaram consideravelmente.

Tem como objetivo descrever tais políticas implantadas e implementadas no Brasil após a promulgação dessa Lei com enfoque no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e no Programa de Iniciação à Docência (PIBID).

A metodologia utilizada baseou-se na abordagem qualitativa a partir de pesquisa bibliográfica e revisão da literatura sobre o tema em questão.

Desta forma, ao analisar as políticas públicas para a formação de professores

da educação básica no Brasil – concebidas nas últimas décadas do século XX, e ainda em desenvolvimento no século XXI – percebemos que tais políticas são impulsionadas/influenciadas por organismos internacionais, gerenciadas e materializadas através de ações e programas⁶ elaborados e implementados pelo governo federal em exercício no país.

De acordo com as leituras realizadas, constatou-se que os objetivos explicitados nessas políticas são no intento de minimizar e/ou solucionar os problemas relacionados ao fracasso escolar, e ainda, na intenção de valorização dos profissionais da educação. Os estudiosos do tema também apontam que as políticas são impulsionadas/influenciadas por organismos internacionais, gerenciadas e materializadas através de ações e programas⁷ elaborados e implementados pelos governos nas diferentes esferas.

O professor torna-se alvo desta busca por uma educação de melhor qualidade, tendo em vista que há vários indicadores⁸ demonstrando que no Brasil a formação está aquém do mínimo para atender as reais necessidades de sua atuação, resultando em inúmeros problemas tais como: altos índices de evasão e reprovação, assim como baixos índices de aprendizagem expressos em indicadores objetivos. Corroborando com este princípio, Silva (2007, p. 262) afirma que “A formação de professores desponta, nesse contexto, como condição de renovação e elevação da qualidade da educação básica e encontra-se na pauta das agendas internacionais e nacionais para a educação”.

Assim, as políticas públicas destinadas à formação docente apresentam-se como indispensáveis para que haja melhoria na qualidade do ensino⁹. Deste entendimento resulta a relevância de se buscar compreender as políticas públicas que emergiram visando oferecer aos profissionais da educação formação e/ou qualificação (inicial ou continuada), e, de forma indireta, melhorias salariais, de condições de trabalho, e, por conseguinte, a valorização desses profissionais.

1. INICIATIVASE PROPOSIÇÕES DO MEC PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL A PARTIR DA PROMULGAÇÃO DA LDB – LEI n.º 9.394/96.

O Ministério da Educação – MEC com o apoio de órgãos como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e outras instituições governamentais, tem intensificado sua atuação visando à formação dos professores da educação básica de acordo com os preceitos estabelecidos na LDB.

⁶ Informações a respeito dos programas e ações aos quais nos referimos podem ser obtidas na página oficial do Ministério da Educação: Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em Maio de 2015.

⁷ Informações a respeito dos programas e ações aos quais nos referimos podem ser obtidas na página oficial do Ministério da Educação: Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em Maio de 2015.

⁸ Podemos destacar as pesquisas e estudos realizados pelo INEP que a partir dos dados do Censo Escolar e do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica através de seu sistema de coleta de dados, o Educacenso, tem elaborado e divulgado diversas informações a respeito desses profissionais, como: salário, escolarização, tempo de exercício no magistério, entre outras variáveis.

⁹ Sobre esta afirmativa ver Colares; Colares (2013); Di Giorgi et al. (2010); Gatti; Barreto (2009); Gatti; Barreto; André (2011).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP também tem prestado uma colaboração efetiva, pois a partir de suas pesquisas e avaliações tem demonstrado o perfil educacional dos professores que atuam na educação básica no Brasil, contribuindo com as divulgações de informações através do Censo Escolar, e também oferecido importantes subsídios para o aperfeiçoamento das ações em curso em todo o país.

Outro fator determinante para que a formação de professores seja considerada uma questão central diante da formulação das políticas públicas diz respeito ao desempenho dos estudantes, face aos problemas e as deficiências da docência na educação básica. Assim, o governo federal criou diversos programas como os destacados por Silva (2013, p. 178-179):

o Programa de Fortalecimento Institucional das Secretarias Municipais de Educação do Semi-Árido (PROFORTI); o Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (PRADIME); o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública; o Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho); o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares; o Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação; o Gestor II – Programa Gestão da Aprendizagem Escolar e o Pró-Funcionário.

Neste estudo focalizamos enquanto políticas públicas com contribuições para a formação de professores da educação básica, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB); o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

1.1. O SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB)

O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto n° 5.800, de 8 de junho de 2006, para “o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País”¹⁰. Considerado como uma das medidas mais importantes do governo federal pela dimensão que assume na formação inicial e continuada de professores da educação básica. Apresenta objetivos específicos¹¹ para sua operacionalização.

Funciona a partir da modalidade de Educação a Distância (EaD) e sua implementação está alicerçada no estabelecimento de um regime de colaboração entre a União, Estados, Distrito Federal e municípios. Se institui a partir do

¹⁰ Andréia Lacé, apoiada em fontes primárias, demonstra que a ideia de Universidade Aberta nasceu na ditadura militar, no governo de Garrastazu Médici (1969-1974), atrelada ao projeto de desenvolvimento econômico e às orientações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, cujo pressuposto era a ampliação das vagas na educação superior com o mínimo de investimento. E defende a tese de que a Universidade Aberta do Brasil foi implementada como Sistema UAB, no primeiro governo de Luís Inácio Lula da Silva, porque o Estado já havia acomodado os interesses dos grupos privados. (UNB, 2014).

¹¹ Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em março de 2015.

compartilhamento de responsabilidades, com auxílio da CAPES, de Secretarias do MEC, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e de Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) vinculadas ao Sistema UAB através da implantação de polos de apoio presencial.

O polo de apoio presencial caracteriza-se como uma estrutura acadêmica de apoio pedagógico, tecnológico e administrativo para a realização das atividades de ensino. Podem ser caracterizados como efetivo ou associado, tendo como mantenedor¹² um ente federativo (Estado ou Município) e deverão ser localizados, preferencialmente, em municípios de porte médio (entre 20 e 50 mil habitantes) e que não possuam instalações acadêmicas de nível superior. São também mantenedores IES integrantes do Sistema UAB.

São requisitos à institucionalização do Polo UAB: 1. Instrumento legal de criação (compreendendo a dotação orçamentária e lotação de pessoal); 2. Orçamento anual do mantenedor incluindo as despesas do polo; 3. Modalidade de Educação a distância, a qual efetiva o funcionamento do Sistema UAB, regulamentada pelo Decreto n.º 5.622, de 19 de Dezembro de 2005, definindo-a em seu Capítulo I, Art. 1º como

modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

A EaD praticada pela UAB organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, tendo momentos presenciais obrigatórios. Assim, é apresentada como uma das alternativas responsáveis pela expansão de vagas em diferentes níveis e modalidades do ensino, podendo ser ofertada na educação básica, na educação de jovens e adultos, na educação especial, na educação profissional, assim como em cursos e programas: sequenciais, de graduação, especialização, mestrado e doutorado; abrange desta forma, os mais variados tipos de cursos de formação de professores. Para Oliveira (2009, p. 2) a EAD constitui estratégia política privilegiada para a expansão da educação superior, em especial para a formação dos professores”.

A secretaria de Educação à Distância (SEED) do MEC que antes estava vinculada ao Sistema UAB e era responsável por sua operacionalização até abril de 2009¹³, publicou dois editais visando à seleção de polos municipais para apoio presencial a estados, municípios e Distrito Federal; e para seleção de propostas de cursos a serem implantados pelas IPES.

Como descrevem Gatti, Barreto e André (2011, p. 50) sobre a oferta de cursos à distância, a UAB

¹² Responsável pela infraestrutura física, tecnológica e de recursos humanos.

¹³ Através da Portaria n.º 318, de 2 de Abril de 2009, a operacionalização do Sistema UAB foi transferida para a CAPES.

Estabelece um tripé com as secretarias dos estados e dos municípios que se dispõem a participar dos programas e as universidades parceiras. Nos municípios, são criados polos de apoio ao desenvolvimento de atividades pedagógicas presenciais em que os alunos entram em contato com os orientadores de estudo/tutores e com professores formadores vinculados às IESs e têm acesso a biblioteca e laboratórios de informática, biologia, química e física”.

Por intermédio do sistema UAB, são ofertados seis mestrados na modalidade semipresencial: Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (Profmat); Mestrado Profissional em Letras (Profletras); Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física – MNPEF (Profis); Mestrado Nacional em Artes (ProfArtes); Administração Pública (ProfiAP) e de Ensino de História (ProfHistória). Embora estes cursos representem avanços significativos, contraditoriamente, na medida em que fortalecem e validam o sistema de ensino a distância, contribuem para o fortalecimento da orientação neoliberal relativa a redução de custos, concomitante com a expansão tanto da educação superior quanto da formação inicial ou continuada de professores para a educação básica.

No primeiro governo Lula (2003-2006), o Sistema Universidade Aberta do Brasil foi o pronto-socorro concebido para expandir a educação superior e para formar professores. No nascedouro do Sistema, a urgência moldou as ações e a relação empresa-Estado tornou-a financeiramente possível. No campo da educação a distância, o governo Luís Inácio Lula da Silva operacionalizou o reordenamento neoliberal que vinha sendo instruído nos oito anos de governo de Fernando Henrique Cardoso (LEHER; BARRETO, 2008) [...] (LACÉ, 2014, p, 248).

De acordo com os dados disponíveis no site da CAPES/DED/UAB, o Sistema UAB está presente em todas as regiões brasileiras, com previsão de fortalecimento de suas ações.

Atualmente, 88 instituições integram o Sistema UAB, entre universidades federais, universidades estaduais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs). De 2007 a julho de 2009, foram aprovados e instalados 557 polos de apoio presencial com 187.154 vagas criadas. A UAB, ademais, em agosto de 2009, selecionou mais 163 novos polos, no âmbito do Plano de Ações Articuladas, para equacionar a demanda e a oferta de formação de professores na rede pública da educação básica, ampliando a rede para um total de 720 polos. Para 2010, espera-se a criação de cerca de 200 polos. (Acesso em maio de 2016).

Todavia, essa expansão do sistema UAB é também fonte de vários problemas, como os apontados a seguir:

De acordo com os principais resultados do questionário diagnóstico do Sistema UAB - realizado pela Presidência do Fórum de Coordenadores UAB e seus Grupos de Trabalho (ABREU E LIMA, RIBEIRO & FERREIRA, 2012) -, mais de 50% das IES têm menos de 5 anos de experiência em EaD. As atividades nos polos são consideradas essenciais, sendo que 73% das IES utilizam metodologia assíncrona via Ambiente Virtual de Ensino e

Aprendizagem (AVEA) e contam com momentos presenciais. Quase 50% das IES têm apenas estrutura parcial para situações de falta de energia e 11% não tem sequer um gerador de energia elétrica. Cerca de 70% das IES têm espaço próprio para a EaD, mas em 58% delas este espaço não é suficiente para abrigar a equipe. Para piorar, em 67% das IES, a carga horária da EaD nem é contabilizada no esforço docente. Por esses motivos, o processo de institucionalização da EaD – e consequentemente da UAB – tem sido árduo e lento na maioria dos casos, com vários desafios em comum a todas as instituições públicas brasileiras. (QUIRINO, CORRADI, MACHADO, 2013, p. 12).

São estes alguns dos dilemas a serem enfrentados para que a Universidade Aberta do Brasil, por meio da modalidade de ensino a distância, contribua mais efetivamente com a política nacional de formação de professores para a educação básica.

1.2. PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (PDE)

Aprovado em 24 de abril de 2007, objetivava a melhoria da educação no país, por meio de um conjunto de ações a serem executadas em um período de 15 anos, com prioridade na educação básica. As ações deveriam ser desenvolvidas de forma articulada entre as três esferas de governo (União, Estados e Municípios). Foram estabelecidas 28 diretrizes e entre as ações constavam a Provinha Brasil; Piso do Magistério; Brasil Alfabetizado; Pró Infância; Mais Educação; Dinheiro na Escola. O PDE foi alicerçado em princípios integradores e articuladores¹⁴, na intenção de abranger os diversos níveis, etapas e modalidades de ensino.

Saviani (2007, p. 1233) sobre as características do PDE observa que este

aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC. Ao que parece, na circunstância do lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) pelo governo federal, cada ministério teria que indicar as ações que se enquadrariam no referido Programa. O MEC aproveitou, então, o ensejo e lançou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a ele atrelou as diversas ações que já se encontravam na pauta do Ministério, ajustando e atualizando algumas delas.

Quanto a Educação Básica, Saviani (idem, ibidem) afirma que a mesma está contemplada com 17 ações distintas, sendo 12 de caráter global e 05 de caráter específico de acordo com os níveis de ensino.

Entre as ações que incidem globalmente sobre a educação básica situam-se o “FUNDEB”, o “Plano de Metas do PDE – IDEB”, duas ações dirigidas à questão docente (“Piso do Magistério” e “Formação”), complementadas pelos programas de apoio “Transporte Escolar”, “Luz para Todos”, “Saúde nas Escolas”, “Guias de tecnologias”, “Censo pela internet”, “Mais Educação”, “Coleção Educadores” e “Inclusão Digital”.

¹⁴ De acordo com “O plano de desenvolvimento da Educação: Razões, princípios e programas”, o PDE compreende mais de 40 programas.

O PDE reuniu cerca de 40 ações e programas já em andamento, além de novos anunciados, e muitos outros que se somaram ao longo dos anos de sua implantação. Todavia, não foi fruto de amplo debate com as entidades científicas e sindicais do campo educacional. Por sua vez, a integração dos entes federados se efetivou através da assinatura de termo de adesão, traduzido “em compromisso” na adoção das vinte e oito diretrizes constantes no Decreto nº 6.094/2007). As diretrizes apontavam como foco central a aprendizagem do aluno. E a adesão de estados e municípios deveu-se em grande medida às necessidades quanto a gestão de suas redes e escolas, com a garantia de acesso à assistência técnica e financeira do MEC.

Ainda com relação aos aspectos caracterizadores do PDE 2007, Gatti, Barreto e André (2011, p. 34), afirmam que

Este consiste em um conjunto de ações estruturadas com base nos princípios da educação sistêmica com ordenação territorial, objetivando reduzir desigualdades sociais e regionais em torno de quatro eixos articuladores: educação básica, alfabetização, educação continuada e diversidade, educação tecnológica e profissional e educação superior.

O documento divulgado pelo Ministério da Educação, denominado “O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas”, (MEC, 2008, p. 6) preconiza que

O PDE oferece uma concepção de educação alinhada aos objetivos constitucionalmente determinados à República Federativa do Brasil. Esse alinhamento exige a construção da unidade dos sistemas educacionais como sistema nacional – o que pressupõe multiplicidade e não uniformidade.

Esse Plano determina que toda discrepância de oportunidades educacionais pode ser territorialmente demarcada, em que as dicotomias e diferenças entre: centro e periferia, cidade e campo, capital e interior podem ser superadas a partir da efetivação do mesmo. Estabelece que a razão de ser do PDE baseia-se precisamente na necessidade de enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais. Neste sentido, apresenta-se como um plano executivo que perpassa todos os níveis e modalidades educacionais, baseado em uma visão sistêmica da educação, e relaciona-se com a ordenação territorial e o desenvolvimento econômico e social.

Em 2010, os 26 estados, o Distrito Federal e os 5.565 municípios do país assinaram o Termo de Adesão ao Plano de Metas do PDE visando mudanças significativas na educação básica, vinculando-se estritamente ao Plano de Ações Articuladas (PAR)¹⁵ através do qual seriam elaborados os diagnósticos dos sistemas

¹⁵ O PAR permite ao MEC oferecer apoio técnico e financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade do ensino e está estruturado em quatro dimensões: gestão educacional, formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação, infraestrutura física e recursos pedagógicos.

locais e as demandas por formação de professores.

Uma das mudanças ocorridas a partir da efetivação do PDE refere-se à sistemática de avaliação, que antes era realizada apenas a partir da divulgação, por escola, dos dados relativos ao desempenho médio dos alunos, e passou a derivar da combinação de resultados de desempenho escolar (Prova Brasil) e dos resultados de rendimento escolar (fluxo apurado pelo censo escolar) caracterizando como único indicador de qualidade: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

A partir das orientações preconizadas no PDE, foi aprovada a Lei n.º 11.502/2007, reestruturando e designando novas atribuições para a CAPES. Dentre essas atribuições, a responsabilidade de atuar no fomento e no apoio a programas e ações voltados para a formação inicial e continuada de professores da educação básica. O decreto n.º 6.316, de 20 de dezembro de 2007, definiu novo estatuto para o órgão e foram criados o Conselho Técnico-Científico da Educação Básica (CTC-EB), a Diretoria de Educação Básica Presencial e a Diretoria de Educação a Distância. Esta última, abrangendo tanto as ações e programas implementados no âmbito da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica instituída pelo Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009, quanto outros programas específicos, dentre eles o Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT) implementado em 2011, e o Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP).

Nos documentos oficiais verifica-se que o PDE possui objetivos intrinsecamente ligados à qualidade do ensino para a educação básica pública e trata a formação docente como condição para sua obtenção. Estes seriam aspectos centrais das políticas educacionais, com atuação efetiva da CAPES.

Entre as críticas ao PDE estão as que o caracterizam como mutante, por causa do surgimento de novos programas e ações que, repentinamente, passavam a ganhar prioridade, mais em pouco tempo depois se tornavam secundárias. Daí a “necessidade de ultrapassar a visão mercadológica presente em alguns programas do PDE/Plano de Metas Compromisso, dando supremacia às visões referenciadas na gestão democrática historicamente reivindicada pelos sujeitos sociais organizados no Brasil.” (CAMINI, 2009, p. 275).

1.3. PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID).

Implementado a partir de 2007 com a finalidade de criar mecanismos para fomentar a iniciação à docência e contribuir para o aperfeiçoamento da formação de professores e para a melhoria da educação básica nas escolas públicas do país. Sua regulamentação deu-se em 2010, com a publicação do Decreto n.º 7.219, o qual em seu Art. 3º estabelece os seguintes objetivos:

- I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II – contribuir para a valorização do magistério;
- III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de

licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

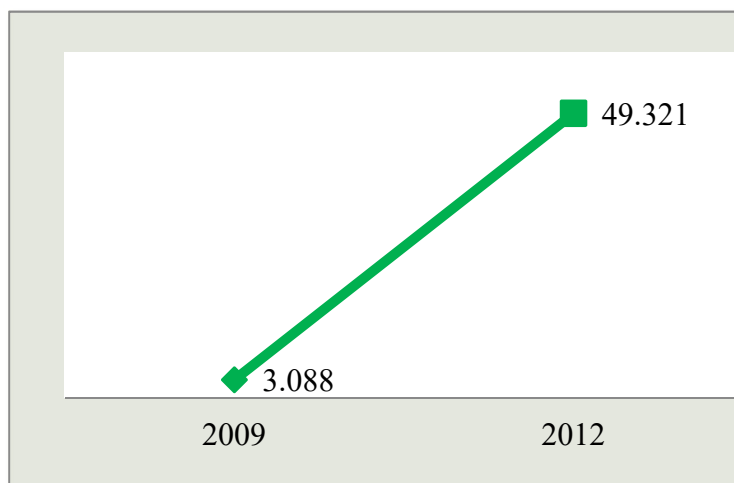
V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério e

VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciaturas.

A partir das orientações contidas no Decreto n.º 7.219, a CAPES tem dado continuidade ao PIBID através de editais por meio dos quais as IES interessadas apresentam seus projetos, e em sendo selecionados obtêm apoio financeiro para a realização de ações previstas, e bolsas aos participantes.

No III Encontro Nacional dos Coordenadores do PIBID, realizado em Brasília, no período de 14 a 16 de maio de 2013, constatou-se que em termos quantitativos, o programa teve significativo crescimento no que se refere ao número de bolsas concedidas aos estudantes de licenciaturas, coordenadores e supervisores. Ocorreu também um crescimento similar no quantitativo de Escolas de Educação Básica e IES atendidas, conforme demonstram os **Gráficos 01 e 02**:

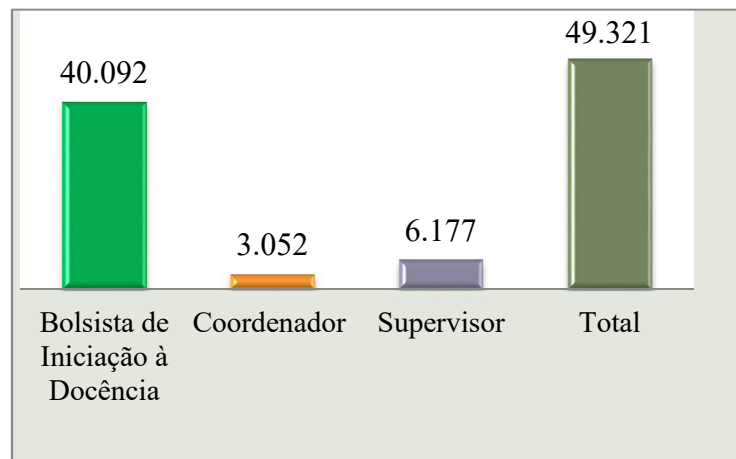
Gráfico 01: PIBID – evolução do número de bolsas concedidas – dez. 2009 a dez. 2012.



Fonte: CAPES/DEB. Disponível em: <<http://ww.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/encontros-de-coordenadores-institucionais/55-educacao-basica-s/conteudo-eb/7081-iii-encontro-de-coordenadores-institucionais-do-pibid-2013>> Acesso em 12 de agosto de 2015.

Como é possível perceber no **Gráfico 01**, o número de bolsas concedidas durante os anos de 2009-2012, teve um aumento médio exorbitante de 1.497% no intervalo de apenas 03 (três) anos. O **Gráfico 02** demonstra o número de bolsas concedidas por modalidade neste mesmo período.

Gráfico 02: PIBID – Bolsas concedidas por modalidade – 2009-2012.

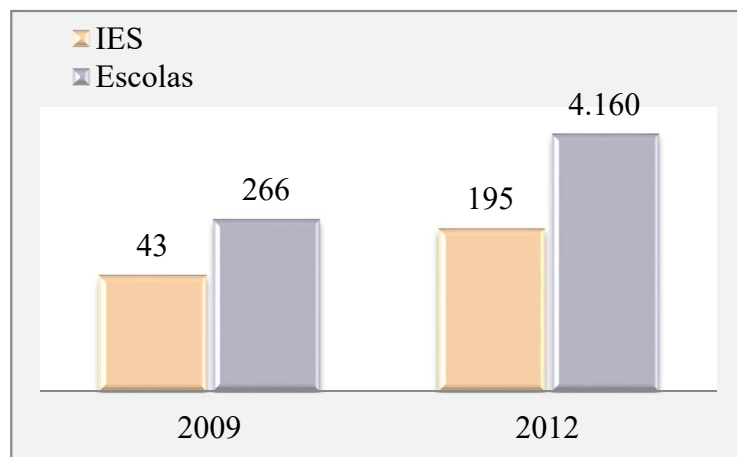


Fonte: CAPES/DEB. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/encontros-de-coordenadores-institucionais/55-educacao-basica-s/conteudo-eb/7081-iii-encontro-de-coordenadores-institucionais-do-pibid-2013>> Acesso em 12 de agosto de 2015.

Como percebemos no **Gráfico 02**, o número de bolsas concedidas neste período foi destinado aos alunos de Iniciação à Docência, Coordenadores e Supervisores, sendo os bolsistas de Iniciação à Docência contemplados com 81% das bolsas, os Coordenadores com 6% e os supervisores com 12,5%, em média, somando um total de 49.321 bolsas.

O **Gráfico 03** demonstra a evolução do número de IES e Escolas públicas da educação básica atendidas pelo PIBID nesse mesmo período.

Gráfico 03: PIBID – Evolução do número de IES e Escolas públicas atendidas: 2009-2012



Fonte: CAPES/DEB. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/encontros-de-coordenadores-institucionais/55-educacao-basica-s/conteudo-eb/7081-iii-encontro-de-coordenadores-institucionais-do-pibid-2013>> Acesso em 12 de agosto de 2015.

Em relação às IES atendidas pelo PIBID, de acordo com o **Gráfico 03**, é possível perceber, do ano de 2009 para o ano de 2012, que este programa contemplou mais 152 instituições, representando acréscimo médio de 353,5% no período. Quanto ao número de escolas públicas contempladas, mais 3.894 escolas, um acréscimo médio extremamente elevado, na ordem de 1.464%.

O PIBID apresenta consonância com as grandes diretrizes educacionais preconizadas no Art. 62 da LDB, incluído a partir da Lei nº 12.796, de 2013, que no § 5º estabelece

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (Grifo nosso)

Um dos aspectos mais destacados deste programa é a aproximação que realizava entre teoria e prática na formação docente. Ao incentivar a reflexão sobre a práxis pedagógica, orienta e propicia aos licenciandos a prática da pesquisa em educação.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre as principais iniciativas objetivando formação/qualificação e/ou capacitação docente (tanto inicial quanto continuada) após a promulgação da LDB – Lei nº 9.394/96, consideramos neste estudo o Sistema UAB, o PDE e o PIBID. Apresentamos informações gerais e procuramos demonstrar que o governo federal brasileiro, por meio do Ministério da Educação – MEC e a rede das Instituições de Ensino Superior, tem empreendido esforços objetivando modificar o panorama educacional buscando enfrentar graves e antigos problemas, e produzir impactos positivos sobre o ensino e a aprendizagem. Concomitantemente, as políticas públicas materializadas nestas ações também objetivam promover a valorização dos profissionais da educação.

As análises feitas por estudiosos das políticas educacionais apontam que houve consideráveis avanços na democratização, na expansão e na interiorização do ensino superior público e gratuito no país e na formação de professores. Vimos, neste texto, que o PDE perpassa todos os níveis e modalidades educacionais, e baseia-se em uma visão sistêmica da educação. No que pese a vulnerabilidade de algumas ações, possibilitou significativos avanços. Quanto ao Sistema UAB apesar do largo alcance, com a ampliação da oferta de educação superior por meio da EaD, trouxe a precarização do trabalho docente nas universidades participantes deste programa, uma vez que não ocorreu na mesma intensidade a ampliação de recursos para infraestrutura, nem para aumentar o quadro de servidores. Com relação ao PIBID constitui-se uma das mais importantes políticas públicas de fomento à formação docente, tendo em vista a atuação direta e articulada entre docentes e licenciandos

das instituições de ensino superior junto a docentes e estudantes da educação básica.

Concluímos, portanto, que a partir da promulgação da LDB, o MEC, em parceria com outros órgãos/instituições tem implementado diversas políticas públicas que objetivam a formação/capacitação de professores. E essa formação é vislumbrada no intento de minimizar e/ou solucionar os problemas relacionados ao fracasso escolar com vistas à melhoria da qualidade do ensino e valorização desses profissionais. No entanto, essas políticas precisam se consolidar para que possam atingir os objetivos almejados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **CAPES**. Portal de Periódicos da Capes. Disponível em <<http://www.periodicos.capes.gov.br>> Acesso em 16 de Novembro de 2013.

_____. **Decreto n.º 5.622, de 19 de Dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf>>. Acesso em abril de 2015.

_____. **Decreto n.º 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Disponível em: <www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_NormasGerais.pdf>. Acesso em maio de 2015.

_____. **Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em março de 2015.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/legislacao/>>. Acesso em novembro de 2013.

_____. **Lei 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/lei11502.pdf>>

Acesso em maio de 2015.

_____. **Lei 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em maio de 2015.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de desenvolvimento da educação: Razões, princípios e programas.** 2008. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004370.pdf>>. Acesso em abril de 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm> Acesso em novembro de 2013.

CAMINI, Lucia. **A gestão educacional e a relação entre entes federados na política educacional do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.** Tese (doutorado) – PPGE da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2009. [294 f. Orientação: Vera Maria Vidal Peroni].

COLARES A.A.; COLARES M.L.I. S. As políticas Educacionais e a Formação de Professores. In: Débora Cristina Jeffrey, Luis Enrique Aguiar (Orgs.). **Balanço da política educacional brasileira (1999-2009): ações e programas.** – 1. ed. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini et. al. **Necessidades formativas de professores de redes municipais:** contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina e BARRETO, Elba Siqueira de Sá(Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. de Sá; ANDRÉ, M. E. D. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

LACÉ, Andréia Mello. **A Universidade Aberta do Brasil (UAB): das origens na ditadura militar ao século XXI**”. Tese de doutorado defendida em 2014 no Programa de Pós graduação em educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Brasília.

OLIVEIRA, Daniela M. de. **Educação a distância e formação de professores em nível**

superior no Brasil. In.: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 32º, 2009, Caxambu, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT11-5485-Int.pdf>>. Acesso em 12 de julho de 2015.

QUIRINO, Raquel. CORRADI, Wagner. MACHADO, Marcela Rosa de Lima. O sistema universidade aberta do brasil (UAB) como proposta de formação universitária no âmbito da UFMG: resultados, desafios e perspectivas. In: **Anais do X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**. Belém/PA, 11 – 13 de junho de 2013 UNIREDE. Disponível em <<http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos/oral/AT1/114385.pdf>> Acesso em maio de 2016.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do projeto do MEC. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p.1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>> Acesso em 14 de julho de 2014.

SILVA, Luzimar Barbalho. Formação Docente: a difícil tarefa de articular teoria e prática no campo curricular. In: Antonio Cabral Neto et al. (Orgs.). **Pontos e contrapontos da política educacional: Uma leitura contextualizada de iniciativas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

ABSTRACT: The article deals with public policies for the training of Basic Education teachers implemented in Brazil after the enactment of LDB nº 9.394 / 96. The study was centered on PDE, UAB System and PIBID. This is a bibliographical research. It was verified that the Brazilian federal government, through the MEC, the HEIs and other governmental institutions has undertaken efforts around teacher training in the attempt to minimize and / or solve problems related to school failure with a view to improving quality Teaching and professional appreciation. However, there is a lack of detailed and consistent information on the impacts / results of these policies, the programs and actions resulting from them, both in the training institutions and in the basic education schools.

KEYWORDS: Public Policies; Teacher training; Basic education.

CAPÍTULO XIX

PROBLEMATIZAÇÕES AO REPENSAR SOBRE A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: DESAFIOS PROPOSTOS PELO PROCESSO DE UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

**Lúcia de Mendonça Ribeiro
Adriana Almeida Sales de Melo**

PROBLEMATIZAÇÕES AO REPENSAR SOBRE A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: DESAFIOS PROPOSTOS PELO PROCESSO DE UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Lúcia de Mendonça Ribeiro

Secretaria Municipal de Educação de Maceió – Alagoas

Adriana Almeida Sales de Melo

Universidade Federal de Brasília - UNB

RESUMO: Esse texto apresenta parte dos resultados de um estudo de doutoramento que se propôs a problematizar os saberes e metodologias que compõe a formação do pedagogo para a área da Educação Infantil – El frente aos desafios e metas estabelecidas pela universalização da educação básica. O lócus deste estudo foi o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia – UFAL. A matriz teórico-metodológica foi o Estudo de Caso e a Análise do Conteúdo. Os resultados identificaram tensões na relação dos sujeitos com a conjuntura social marcada por rupturas e permanências e os saberes e metodologias presentes no currículo do curso que se entrelaçam com um necessário ressignificar de práticas pedagógicas infantis na escola pública do século XXI.

PALAVRAS-CHAVE: Curso de Pedagogia. Projeto Político Pedagógico. Formação Docente. Educação Infantil.

1. INTRODUÇÃO

A tessitura desse estudo parte da matriz curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas – UFAL no movimento de reestruturação e reorganização dos componentes curriculares que seguindo as orientações previstas nas diretrizes para o curso BRASIL/Resolução CNE/CP 01/2006 nortearam a formação desse profissional em atendimento aos desafios colocados para o processo de universalização da educação básica no Brasil.

Considerando a dimensão de especificidades presentes em um processo formativo inicial que pretende atender a Educação Básica, o artigo das DCN's a seguir, nos leva a refletir sobre as demandas que dialogam com esse universo formativo. Vejamos:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, P.01).

Dessa forma decidimos que, a partir de nossas vivências docentes experienciais na educação pública alagoana e na forma como se reestruturou a área

da EI no curso de Pedagogia - UFAL optaríamos por direcionar nossos olhares para a área da Educação Infantil – EI. Modalidade de ensino basilar quando nos propomos a pensar sobre a qualidade de um processo formativo dessa natureza. Entendendo que a EI passa a compor a educação básica, tornando-se obrigatória a partir dos 4 anos de idade e portanto, ampliando as exigências “impostas” a ação pedagógica do profissional que irá exercer sua docência junto ao público infantil compreendendo as singularidades plurais deste universo.

Tamanha foi nossa percepção quanto à dimensão desse processo de formação, que a dinâmica desse estudo, dialogou conjuntamente com o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia – PPP e os marcos legais que subsidiam o campo educacional na formação do pedagogo e na educação infantil. Com suas alterações e acréscimos legais, dentre alguns, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 2013) e Diretrizes para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), uma vez que, que apresentam novas proposições à formação dos pedagogos e das crianças na Educação Infantil.

2. QUESTÕES METOLÓGICAS

Diante dos desafios que se colocaram para nós nesse estudo, convidamos a dialogar com nossas experiências e com os diversos teóricos da área e suas contribuições, os alunos docentes, concluintes do curso de Pedagogia (8º e 9º períodos) nos três turnos e nas primeiras turmas formadas pós diretrizes, por considerarmos de suma importância, o entrelaçar de suas experienciais docentes reais e os saberes e metodologias que estavam compondo sua formação para a área da EI. Logo, esse diálogo emergiu de uma conjuntura social marcada por movimentos de rupturas e permanências, que deixaram marcas profundas na formação desses profissionais da educação, nos saberes e metodologias dispostos na formação proposta pela universidade e nos desafios enfrentados por esses alunos docentes diante da precarização de sua ação pedagógica entrançada a necessidade de ressignificação das práticas pedagógicas voltadas a criança na EI no espaço público.

Conforme o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia – UFAL – 2006 no Regime Semestral, o número de vagas autorizadas e colocadas à disposição dos candidatos perfaz um total de 120 vagas distribuídas em 40 vagas por turno.

Nesse movimento, “a relevância de pensar a organicidade da ação do docente que reflete sobre a formação do pedagogo para educação básica no universo do ensino superior” (RIBEIRO, 2012, p. 2) passa pela necessidade de repensar e avaliar os saberes e metodologias ou componentes curriculares; como se expressam no PPP do curso. Esses saberes e metodologias devem se manifestar de forma significativa na ação pedagógica do pedagogo, no exercício de suas práticas no espaço da sala de aula, nos desafios do cotidiano infantil, considerando que produzimos e somos produzidos pela cultura, espaço de múltiplas linguagens, interações e interlocuções.

O pensar e repensar quando problematizado é capaz de potencializar o

diálogo avaliador de práticas e saberes que surgem em confronto com as experiências pedagógicas, tanto no espaço da escola como no espaço da universidade, e assim,

sob essa ótica, essa experiência educativa [...] pode contribuir para uma reflexão acerca dos desafios que se apresentam à formulação e desenvolvimento de experiências educacionais voltadas para as classes populares, tendo como pressuposto uma visão dos educandos como sujeitos culturais, ou seja, sujeitos elaboradores de significados que dão sentido à sua realidade. (ARAÚJO, 2005, p. 15).

Por valorizar as experiências docentes e na intencionalidade de dar sentido a realidade e assim, tornar significativa nossa reflexão acerca dos saberes e metodologia presentes nessa formação, decidimos organizar nossos sujeitos de pesquisa da seguinte forma:

Tabela 01 – Representação do público alvo da pesquisa

Turno	Totais	Sujeitos Participantes	Sujeitos Faltosos	Percentual dos Participantes
Vespertino	30	21	9	70,00%
Matutino	33	20	13	60,61%
Noturno	36	21	15	58,33%
Total Geral	99	62	37	62,63%

Fonte: Elaboração da autora (2014).

Tomando a matriz curricular do curso de Pedagogia como pano de fundo desse estudo elegemos a matriz teórico-metodológica da modalidade de pesquisa Estudo de Caso, justificando a escolha devido a relevância de um repensar sobre a formação pedagógica proposta pelo curso, visto que, o PPP do Centro de Educação – CEDU – UFAL, assumiu como princípio básico norteador dessa interlocução formar profissionais para a escola pública de Alagoas, em razão da grande carência de professores para a rede pública educacional do Estado.

Frente às ricas especificidades que surgiram no diálogo com os alunos docentes do curso, fez-se necessário, uma interpretação mais significativa das falas desses sujeitos o que nos levou a escolha da Análise do Conteúdo de Bardin. Possibilitando assim, um melhor tratamento dos dados alcançados, definindo duas categorias gerais para nossa reflexão Prática Pedagógica e Trabalho Pedagógico e suas subcategorias que nos auxiliaram nas inferências do processo.

Os resultados alcançados, a partir do cruzamento dos dados, das inferências, do campo (falas), da legislação e das contribuições teóricas possibilitaram compreender que surgem desse processo, tensões diversas e significativas ao refletir sobre a formação proposta pela universidade, uma vez que, os alunos docentes se veem as voltas com a precarização de sua ação docente entrelaçadas com a necessidade de ressignificar sua prática pedagógica junto às crianças no espaço da escola pública em atendimento aos ditames da universalização do ensino no século XXI.

3. ELEMENTO PROBLEMATIZADOR DA FORMAÇÃO: O CONTEXTO SOCIAL DIALOGANDO COM A FORMAÇÃO DOCENTE

No âmbito do campo educacional os anos de 1980 e 1990 organizam e fortalecem o movimento de seus trabalhadores. Longas greves e manifestações importantes os aproximam e efetivam o poder de interlocução entre os profissionais da educação e outros movimentos sociais. Contudo, tais eventos não impediram que a categoria sofresse grandes perdas salariais, desvalorização de seu trabalho e o total descaso e abandono da escola pública. As verbas destinadas para a educação diminuíram e a qualidade do ensino só piorou.

Com a proposta de apaziguar a brutal desigualdade social no país, as diretrizes internacionais para o campo educacional desrespeitam as contradições existentes nas populações. Passa a promover uma formação educacional voltada, apenas, para a formação técnica e assim fornecer mão de obra qualificada ao mercado de trabalho. Nesses limites orientadores, aponta a EDUCAÇÃO como,

[...] elemento estratégico, no limite límbico entre as ações públicas e as ações privadas, no sentido de se tentar criar necessidades semelhantes para estes dois níveis, dirigidos para um aumento de competitividade empresarial, aliado a um resgate da dívida social a fim de alcançar – rapidamente – a requalificação de um exercito de reserva que se encontra excluído de possibilidades de participar/interferir no desenvolvimento do sistema. [...] o conceito de qualidade se mostra atrelado à formação da cidadania e ao aumento da qualidade de vida da população. (MELO, 1998, p. 45).

Tomada como mola propulsora do progresso, a educação, por meio das diretrizes governamentais, encontra total apoio no âmbito empresarial. Esse passa a interferir na condução das políticas educacionais, reivindicando o estabelecimento de normas para avaliação do desempenho e mecanismos de controle da qualidade. Seu objetivo era elevar os níveis de eficiência e eficácia, tanto no sistema escolar como no sistema produtivo. Ao garantir condições de acesso e acompanhamento da formação necessária ao contexto aqui explicitado, o direito à educação é reconfigurado. Como os caminhos para a globalização significavam uma forte reforma no Estado e um drástico corte nas verbas públicas, a desigualdade socioeconômica manteve excluída uma grande parcela da população. Compreender esse contexto trouxe parâmetros para o entendimento da atual conjuntura no país e no caso desse estudo, do Estado de Alagoas. Um Estado da Região Nordeste com sérias distorções no âmbito social, político e econômico, em que os diversos sujeitos políticos coletivos e os mais diversos segmentos da sociedade alagoana interagiram com a mesma metodologia adotada por regiões com índices de desenvolvimento relativamente melhores do que o de Alagoas. Sem uma base econômica sólida, a partir da década de 1980, Alagoas, como todo o país, entra em um processo de desaquecimento da economia uma vez que o setor privado era, e ainda é muito limitado, o que deixou o Estado à mercê dos poucos recursos federais passando a disputar com o Maranhão e o Piauí os piores indicadores sociais.

De acordo com Lira (1997):

No final dos anos de 1990 nada funcionava no Estado, escolas e postos de saúde fechados, falta de água, de esgoto, de energia de qualidade e de produtividade de atividades agrícolas e industriais que eram altamente subsidiadas tudo cai vertiginosamente. Inicia-se, assim, um forte processo de sucateamento de toda infra-estrutura física e humana, de difícil recuperação. (LIRA, 1997, p. 15-16).

Sem condições de assumir seus compromissos, o Estado de Alagoas, que há anos funcionava precariamente, entra em absoluto colapso de seus serviços básicos. Saúde, Educação e Segurança foram segmentos extremamente comprometidos, apesar dos inúmeros esforços para atenuar o que a forma irresponsável de governar nos deixou de herança.

Devido à expansão desordenada, segundo Lira (2001), 70,95% das matrículas da Educação Básica em 1997 estavam sob a responsabilidade municipal. “Sem o menor planejamento, sem articulação com a rede estadual de ensino, seguindo apenas os critérios políticos imediatistas” (LIRA, 2001, p. 60).

Retomando o diálogo proposto por Almeida (1999), podemos perceber que as permanências e a política do continuísmo parecem ser mais presentes do que as ações de rupturas neste Estado. Sem avaliar o impacto que a expansão desordenada traria ao erário público e sem medir a sobrecarga de transferência de responsabilidade para os Municípios, fora desconsiderado a “ausência de condições técnicas, materiais e financeiras para esse aumento de responsabilidade” [...] (PEE 2006-2015, p. 89). Esse movimento ainda permitiu “[...] inaugurar escolas nas sedes das fazendas de correligionários políticos e dar emprego de professora a alguém por eles indicada, fez parte do comportamento dos dirigentes municipais. Afinal, de tão antiga, esta prática lhes parecia natural”. (LIRA, 2001, p. 60).

De acordo com o Plano Estadual de Educação – PEE 2006-2015:

A partir de 1998, com a implementação do FUNDEF, houve uma redistribuição dos recursos, tendo assim um repasse significativo do Estado para os Municípios, esperando-se aí que o Estado, como principal gestor da política educacional, buscasse a retomada do equilíbrio das matrículas na relação Estado/Municípios. Entretanto, o que se constatou foi que, de 1998 a 2004, o Estado não equilibrou a distorção de matrículas entre as redes estadual e municipais, tendo reduzido de 26,79% para 26,06% suas matrículas no Ensino Fundamental, o que significou 0,73% de decréscimo, continuando com o pior desequilíbrio do País, implicando, assim, maior transferência de recursos para os Municípios (PEE, 2006-2015, p. 89).

Sem proposições reflexivas acerca da implementação dessas políticas que hoje conduzem diretrizes para o atendimento das novas demandas e que com o processo de municipalização adentraram no sistema de ensino não conseguiremos mensurar o impacto gerado pela extensão do ensino obrigatório para a faixa etária de 4 a 17 anos. Desta forma, precisaremos identificar as variáveis que servirão de indicadores das ações que serão executadas para o acesso e permanência desses alunos no universo escolar. Assim como, a compreensão dos novos espaços, tempos e materiais das crianças e dos jovens e a organização dos processos formativos dos

profissionais da educação, considerando as condições precárias do espaço público educacional em Alagoas e respeitando as especificidades dos alunos.

Essa tomada de decisão pedagógica e política oportunizaram-nos refletir sobre a formação do profissional da educação envolta em um contexto de profunda crise, sobretudo, a desvalorização e precarização de seu trabalho. Ressaltando que não trouxemos parte do mapa situacional de Alagoas para essa interlocução para nos colocarmos em uma situação de incapacidade profissional, e sim, para que possamos localizar nas fragilidades das ações pedagógicas e dos processos formativos um pensar a partir dos dados ali contidos. E quem sabe, possibilitarmos que os sujeitos que dialogam com o contexto atual em nossas escolas transformem suas experiências reais, nem sempre “tão positivas” em percursos reflexivos a sua caminhada.

Permitiu-nos ainda, problematizar e potencializar todos os aspectos que se inter-relacionam com a organização do trabalho pedagógico que nasceu da análise histórica com o intuito de compreender as formulações político-organizativas existentes na educação básica sob o referencial da cidadania crítica e de uma educação emancipatória. Marcas históricas manifestadas em contextos de rupturas e permanências que não só impediram avanços, mas, tornaram-se ponto real e positivo de reflexão acerca da qualidade e dos desafios colocados aos processos formativos de crianças e professores.

Tal cenário passa a ser um elemento intrínseco a compreensão da organização e funcionamento das instituições formadoras, sejam nas escolas ou nas universidades, e em espaços escolares e não escolares. Tornando possível reconhecer que a Educação Infantil - EI, foco desse estudo e nossa maior preocupação na atualidade, parece ser uma das áreas educacionais que mais retribui à sociedade os recursos nela investidos, contribuindo com a escolaridade posterior.

Entendendo aqui, que essas crianças são sujeitos de direitos, produzidos e produtores de cultura, e a modalidade da EI, dada as suas especificidades, não é trampolim para o ensino fundamental, mas, promotora de aprendizagens diversas e significativas por meio das interações e brincadeiras que fazem parte de seu desenvolvimento integral mediado pelas diversas linguagens presentes em seu processo de formação.

Ao criarmos contextos significativos nos espaços escolares públicos poderemos trazer, em outros estudos, resultados positivos que ultrapassem os assustadores indicadores educacionais presentes no Ensino Fundamental conforme contemplado na discussão proposta pelo Plano Estadual de Educação – PEE 2006-2015:

[...] enquanto a taxa de analfabetismo na faixa etária de 15 anos ou mais, em Alagoas, é a pior do País (30,6%) - superior ao índice da região Nordeste (24,3%) e do Brasil (12,4%) - a taxa de analfabetismo funcional – pessoas de 15 anos ou mais, com 4 anos ou menos de escolaridade – é a maior do País. Se a taxa de escolarização líquida (IBGE, 2003) é inferior à média verificada na Região Nordeste e no país como um todo, a taxa de atendimento para as pessoas de 7 a 14 anos é também menor que a

média nordestina e nacional. A média de anos de estudo da população de 7 anos ou mais, em Alagoas, também é menor que a média nordestina e a nacional. Enquanto para as crianças de 10 anos, o Brasil apresenta escolaridade média de 2,4 anos de estudos, no Nordeste este número cai para 1,9 anos, ficando Alagoas com a média de 1,7 anos. Esta tendência permanece inalterada para todas as idades. (IBGE, 2002). Se a defasagem idade/série é alta, quando considerada a média nacional, em Alagoas ela é alarmante. Entre os adolescentes de 14 anos, por exemplo, a defasagem idade/série, que atinge 68,7% em todo o País, em Alagoas chega a 89,2% dessa faixa etária. O índice é ainda pior se considerada apenas a rede pública de ensino: nesta, 89,3% das crianças de 10 anos, e 98,2% dos adolescentes de 14 anos estão em defasagem (PEE 2006-2015, p. 90).

Nessa explanação foi possível, mesmo de forma incipiente, compreender a situação da Educação em Alagoas e a partir dessa análise conjuntural inferir sobre os anseios dos alunos docentes do curso de Pedagogia. Uma vez que, apesar do curso ter avançado em saberes, metodologias e carga horária destinadas a formação desse profissional que exerce ou exercerá sua docência com a crianças na EI, ainda, encontra estranhamentos diversos frente aos desafios existentes nos espaços públicos infantis.

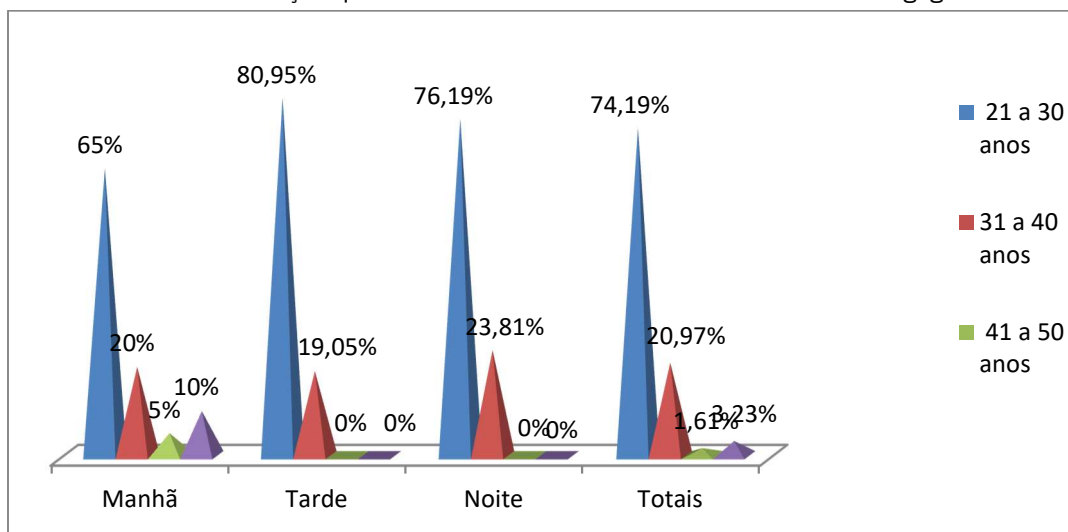
Essa breve análise conjuntural se propôs a problematizar as marcas históricas de um Estado como o de Alagoas, entender a conjuntura social em que estamos inseridos através dos aspectos sociopolítico, econômicos, históricos e culturais que, contraditoriamente, representam um povo conduzido por um projeto de “sociabilidade arcaico, manifestamente clientelista e coronelista, eivado de pessoalidade” “[...] em que a política do favor vira a moeda de troca [...]” “uma cordialidade perversa para a maioria da população” (ACIOLY, 2015, p.16).

O ressignificar de saberes e práticas nos permitiu reconhecer a interferência dos aspectos, anteriormente mencionados, com vistas a reconhecer o atraso significativo na política de formação de professores e de manutenção dos programas sociais que deveriam dar suporte à formação básica dos alunos docentes que enfrentaram várias greves durante as décadas de 1980 e 1990, em que anos letivos inteiros foram perdidos e que nesse momento encontram-se concluindo a formação inicial na universidade em um enfrentamento direto entre a teoria e a prática.

Buscamos uma explicação plausível para que, mesmo diante de tanto esforço demandado por intelectuais das diversas áreas do conhecimento que se identificam e se empenham no repensar de novas formas de superação do status quo não conseguem, ainda, avançar significativamente na perspectiva de que em pleno século XXI pudéssemos ultrapassar as formas retrógradas de pensar a cidadania alagoana. Observamos que os alunos docentes além da desmotivação e desvalorização quanto à profissão docente, ainda, se veem enredados por uma conjuntura social desumana que tenta responsabilizá-los sozinhos, pelo insucesso de sua profissão. Nossa intenção foi de polemizar ou provocar novos olhares para a necessidade de atentar para o cenário sociopolítico e econômico local e suas influências no processo formação dos sujeitos dessa interlocução.

Nossos sujeitos de pesquisa foram representados quanto a faixa etária da seguinte forma:

Gráfico 02 – Classificação quanto à faixa etária das turmas do curso de Pedagogia 2009.1



Fonte: Elaboração da autora (2014).

Com base no gráfico 2 podemos observar que a idade dos alunos (as) docentes (62 alunos) das turmas analisadas correspondentes aos turnos matutino, vespertino e noturno em sua maioria, está entre 21 a 30 anos o equivalente a 74,19% dos alunos participantes. Já os alunos entre 31 a 40 anos somam 20,97% deste total e com uma representatividade menor para as idades entre 41 a 50 anos, equivalente a 1,61% e, para as idades entre 51 anos ou mais, a pesquisa revelou o percentual de 3,23% do público entrevistado.

Muitos destes alunos (as) docentes fizeram parte desse público estudantil que frequentavam as escolas públicas das redes municipais e estaduais de Alagoas durante a crise da educação no Estado. Conheceram bem de perto as dificuldades enfrentadas por alunos e professores das redes escolares que lutavam por uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos. Crise que continua a se retratar no âmbito educacional alagoano pela total falta de estrutura das escolas públicas, ausência de concursos públicos para professores, como também, pela permanente carência de docentes para as diversas áreas do conhecimento, o que pode ser considerado como um dos fatores responsáveis pela perceptível lacuna na formação básica desses alunos docentes. Observamos que este fator emergiu como grande preocupação nas falas dos docentes da universidade, sujeitos de nosso estudo de mestrado quanto ao observável déficit na escolarização dos alunos do curso de Pedagogia identificado nos estágios de regência desenvolvidos nas escolas campos de estágio.

Dentre os problemas mais gritantes identificados pelos docentes do curso de Pedagogia localizavam-se na avaliação do ensino na educação básica, uma vez que, era constatado que as zonas mais críticas de aprendizado são também, as zonas mais críticas na formação dos professores. Era ponto de concordância unânime entre eles, quando afirmavam não haver a menor possibilidade de que os alunos docentes pudessem ensinar aquilo que não sabiam, mas, eles estavam na universidade e eram alunos docentes muitos já exercendo a docência há anos.

Os professores da educação básica precisam ter um saber, um domínio e um conhecimento nas diversas áreas. Na língua portuguesa, na matemática, na história, entre outros. E o que vem se observando, por exemplo, é que o aluno está se apropriando dos saberes e metodologias da matemática no curso de pedagogia e o professor formador (universidade) supondo que o aluno saiba a matemática, e muitas vezes o que o aluno docente sabe, é aquela matemática que aprendeu na educação básica muito mal, de quando ele foi alfabetizado nos anos iniciais. As dificuldades de nosso aluno docente estão na forma frágil como dominou a língua portuguesa, na forma como ele foi alfabetizado, mas, ele será o “professor alfabetizador”.

Haviam alunos docentes que não dominavam conhecimentos que deveriam ser base para o seu próprio preparo profissional. E, este sempre foi ponto de preocupação dos formadores, mas, não ponto problematizador para um pensar ou um repensar da formação proposta pela universidade. Seria preciso ressignificar os saberes e as metodologias propostos pelos cursos de formação de professores com a finalidade de “tentar” encontrar estratégias para sanar essas deficiências, ou tentar suprir algumas limitações dos alunos que são da educação básica e que serão/são professores. Essas questões precisavam ser apontadas como potencializadoras ao ressignificar da formação do pedagogo que adentra o processo de universalização da educação básica encontrando os vários desafios colocados para o exercício de sua docência na contemporaneidade. Posto que, como bem define Veiga (2009),

[...] a formação de professores constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar. [...] assume uma posição de inacabamento, vinculada à história de vida dos sujeitos. [...] é multifacetada, plural; tem início e nunca tem fim. É inconclusa e autoformativa [...] desenvolve-se num contexto de coletividade [...] busca a emancipação e constrói saberes e valores próprios [...] (VEIGA, 2009, p. 26-28).

Um campo que expressa tensões e prioridades no rever de questões básicas que deveriam ter sido superadas, mas, que ainda se encontram no cerne dos processos formativos por se tratar do alicerce de toda a formação. Nesse contexto, o déficit da formação inicial continua sendo deixado para a formação continuada resgatar.

Se considerarmos que repensar a formação do pedagogo para o século XXI até então, prende-se às incertezas e fragilidades presentes no processo de escolarização desses alunos docentes, como poderemos avançar sobre as exigências que estão colocadas para o exercício da docência a partir da universalização da educação básica, se ainda precisamos conviver com reflexões de toda uma formação construída em bases positivistas, em que repensar saberes e metodologias a partir de um currículo articulado prevê uma ruptura em todo processo formativo?

Nesse processo, o “fator tempo” gera uma problemática exaustiva para a

compreensão de novos conceitos, intencionalidades e incertezas que vão depender da análise de princípios, pressupostos metodológicos, resultados e procedimentos empregados no ato pedagógico, uma vez que “[...] os saberes são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável” [...] (TARDIF, 2002, 58).

Reconhecemos que há avanços significativos no pensar sobre a formação, mas, há resistências profundas no modo como se pretende formar. Essa questão tem sido alvo de discussões intensas nos diversos espaços formativos de interlocução educativa, que insistem em desvalorizar saberes e desconsiderar deficiências presentes nos sistemas sociais de formação. Desvalorizar e desconsiderar vem se tornando uma constante “na medida em que a produção de novos conhecimentos tende a se impor como um fim em si mesmo e um imperativo social indiscutível” (Idem, 2002, p. 34).

O que traz para todo o processo formativo um prejuízo imenso para as atividades de formação e de educação que passam para segundo plano e desse modo,

[...] “o valor social, cultural e epistemológico dos saberes vai residir em sua capacidade de renovação constante, e a formação com base nos saberes estabelecidos não passa de uma introdução às tarefas cognitivas consideradas essenciais pela comunidade científica em exercício”, [...] o que torna cada vez mais distantes “educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica [...] dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si (TARDIF, 2002, p. 34-35).

Exemplificando a discussão que ora se constrói, identificamos movimentos de resistência que vêm resultando da conversão de interesses entre o Estado e a sociedade civil. Esses movimentos começam a fortalecer seu legado cultural e, assim, construir suas próprias identidades que começam a promover e problematizar o processo de formação seja de alunos docentes ou de professores/formadores.

4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Após um longo período de indecisões sobre a identidade do curso de Pedagogia, tanto no que diz respeito ao estatuto teórico, quanto epistemológico, iniciamos a nova década no século XXI com diretrizes orientadoras. Essas diretrizes colocaram, para as universidades, desafios múltiplos, ao materializar e reorganizar conceitos e componentes curriculares capazes de formar inicialmente um profissional da educação que possa atender as proposições pertinentes ao processo de universalização da educação básica.

São diferenças significativas para o âmbito da formação, uma vez que, há um distanciamento e um estranhamento muito grande na relação entre teoria e prática, quando construída, distante das ações de pertencimento dos espaços públicos de

educação, e que não considera a diversidade existente na interlocução dos diversos sujeitos políticos coletivos dialogando com o trabalho pedagógico nas escolas.

Empoderados pela realidade esses elementos curriculares são construídos por nossos alunos docentes, com vistas a atender seu cotidiano e sua relação com o meio. Estruturam-se por meio do diálogo individual, às vezes coletivo, mas, que se encontra unicamente presente nas habilidades de saber-fazer e saber-ser de cada um desses graduandos docentes. São elementos essenciais de suas práticas e que continuam desvalorizados por muitos espaços de formação no ensino superior

Para tanto, será necessário que de acordo com Tardif (2002), [...] “as múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes façam dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática” (TARDIF, 2002, p. 39).

A reorganização do PPP do curso de Pedagogia no CEDU-UFAL trouxe para a discussão a demanda alagoana e o desafio de reorganizar componentes curriculares e eixos formativos e nesses, saberes, metodologias, linguagens e práticas para a formação do novo profissional da educação que atenda às diversas modalidades de ensino que compõem a educação básica, seguindo os ordenamentos propostos, apesar das particularidades, e entre elas, um processo de sociabilidade em constante conflito entre rupturas e permanências conjunturais, logo, uma rede escolar com total falta de estrutura física e de recursos humanos para as diversas áreas.

Nesse cenário conjuntural a área da educação Infantil em meio aos debates e embates provocadores de um ressignificar sobre o processo formativo de crianças e de profissionais que se dedicavam a educação e ao atendimento da criança pequena ressurge com força total, no palco das políticas públicas para a infância, demarcando no processo de universalização da educação básica um novo tempo. Esse novo tempo gerou tensões diante das novas demandas apresentadas aos espaços formais de educação, agora, reconhecidos pelos marcos legais, o que trouxe a necessidade de um currículo repensado para dar condições pedagógicas de atendimento àqueles que seriam os responsáveis pela educação e o cuidado das crianças nos espaços institucionais infantis.

Se considerarmos a demanda infantil alagoana que ainda se encontra fora dos espaços pedagógicos, segundo informações presentes no Plano Municipal de Educação de Maceió - PME 2010 – 2020 a proporção entre crianças atendidas pela EI de Maceió e sua população infantil residente é 12/100, ou seja, para cada 100 crianças maceioenses 88 estão fora da escola. O que corresponde ao percentual de 88% dessa população que ainda se encontra fora desse atendimento (PME 2010 – 2020 p. 43 - INEP – SGI/GEI/2007). Posto que, o acolhimento proposto pela Educação Infantil precisa ter como foco a criança e todas as linguagens que perpassam seu processo formativo.

Segundo Barbosa (2009),

Uma das características políticas importantes da educação infantil é a de

que ela desempenha um papel complexo no atendimento integral das crianças, que inclui aspectos relacionados à educação, à saúde, à cultura e à proteção, o que torna imprescindível a interlocução com outras áreas dos serviços públicos. Desse modo, as políticas de educação infantil precisam estar integradas com as políticas das secretarias de saúde, de justiça, de meio-ambiente e outras, pois todos esses âmbitos têm grande expectativa com um serviço de educação infantil de qualidade (BARBOSA, 2009, p. 20).

Entendemos que passamos por um momento histórico extremamente importante para a organização e condução do trabalho pedagógico voltado as crianças na EI, portanto, precisamos ter um consenso acerca do conceito de qualidade que necessitamos adotar no processo formativo de crianças e profissionais da educação. Que seja uma qualidade voltada ao saber fazer pedagógico, que contemple a formação desse docente que já está ou estará envolvido com o acolhimento dessa demanda.

Esse é um momento de identificar e ressignificar possíveis lacunas deixadas por um processo formativo que comprometeu a formação básica desses profissionais, que na atual conjuntura, assumem como imprescindível rever práticas e saberes que dialogam com processos formativos infantis em que a criança é sujeito e centro dessa interlocução.

REFERÊNCIAS

ACIOLY, O. B. Alagoas e a batalha da memória: o que vai ser contado às gerações futuras. In: **Jornal Extra de Alagoas**. Caderno – Série “Alagoas 200 anos” Maceió – Alagoas – 01 de 07 de maio de 2015.

ALAGOAS. **Plano Estadual de Educação 2015-2025** (Versão Preliminar) Disponível: <http://www.educacao.al.gov.br/espaco-do-servidor/plano-estadual-de-educacao-pee/pee-2015-2025/PEE%202015%20versao%20preliminar.pdf>. Acesso em 14 de junho de 2015.

ALAGOAS. **Plano Municipal de Educação de Maceió 2010-2020**. Disponível: <http://www.sintea.org.br/wp-content/uploads/2012/08/PMEMACEIO.pdf>. Acesso em 01 de dezembro de 2014

ARAÚJO, C. **Educação como ação cultural para a auto-determinação**: um estudo de caso entre estudantes da periferia maceioense. Disponível: <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/778/1/tese.pdf>. Acesso em 10 de dezembro de 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 12796/2013, de 04 de abril de 2013**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional /LDB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm.

Acesso em: 16 de junho de 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 12 de abril de 2009.

BARBOSA, I. G.; ALVES, N. N. LIMA. **Gestão democrática na educação infantil e participação da família: possibilidades e limites**. Disponível: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/138.pdf. Acesso em 01 de dezembro de 2014.

LIRA, F. J. **Crise, privilégio e pobreza: Alagoas no limiar do terceiro milênio**. Maceió: EDUFAL, 1997.

MELO, A. A. S. **Educação e Hegemonia no Brasil de Hoje**. Maceio: EDUFAL, 1998.

NOVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: Antônio Nóvoa (org.). **Vidas de Professores**. Porto-Portugal: Porto Editora, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VEIGA, I. P. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2009

ABSTRACT: This text presents part of the results of a doctoral study that aimed to problematize the knowledge and methodologies that make up the pedagogical training for the area of Early Childhood Education (EI) in face of the challenges and goals established by the universalization of basic education. The locus of this study was the Pedagogical Political Project of the Pedagogy course - UFAL. The theoretical-methodological matrix was the Case Study and Content Analysis. The results identified tensions in the subjects' relationship with the social conjuncture marked by ruptures and permanences and the knowledge and methodologies present in the curriculum of the course that are intertwined with a necessary re-signification of children's pedagogical practices in the public school of the 21st century.

KEYWORDS: Pedagogy Course. Political Pedagogical Project. Teacher Training. Child education.

CAPÍTULO XX

RELATO DE EXPERIÊNCIA ALFABETIZAÇÃO EM VALORES HUMANOS: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL, EM SERVIÇO E, A FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS E PSICÓLOGOS ESCOLARES

**Dâmaris Simon Camelo Borges
Marlene de Cássia Trivellato Ferreira**

RELATO DE EXPERIÊNCIA
ALFABETIZAÇÃO EM VALORES HUMANOS: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL, EM SERVIÇO E, A FORMAÇÃO INICIAL DE
PEDAGOGOS E PSICÓLOGOS ESCOLARES

Dâmaris Simon Camelo Borges

Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto

Ribeirão Preto- SP- Brasil

Marlene de Cássia Trivellato Ferreira

Centro Universitário Barão de Mauá

Ribeirão Preto – SP- Brasil

RESUMO: Uma gestora de escola municipal de educação infantil do interior de São Paulo e uma docente de instituição de ensino superior relatam a experiência em formação de professores utilizando o programa Alfabetização em Valores Humanos, para a melhoria das relações interpessoais em sala de aula. A gestora orienta os professores na aplicação do programa, segundo as necessidades destes. A docente conduz a formação por meio das disciplinas curriculares. A experiência revela um estranhamento da relação entre desempenho social e desempenho acadêmico e a equivocada percepção dos discentes e profissionais de que o comportamento do aluno é independente do contexto. É necessário que a formação dos docentes privilegie, também, práticas pedagógicas para melhoria da convivência escolar, não só para os que estão ainda em formação acadêmica, mas, para os profissionais que já estão em serviço.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão escolar; convivência escolar; formação de professores.

A escola é o meio ideal para se trabalhar a convivência. É na escola que a criança se depara com o grande desafio de negociar os relacionamentos além das fronteiras do ambiente familiar. É ali também que ela gasta, em contato com educadores e companheiros da mesma idade, pelo menos a quarta parte do tempo que está acordada, e isso em fase de acelerado desenvolvimento psicobiológico, propício à aprendizagem da prossociabilidade (Marturano, 2015).

Perante os resultados do programa Alfabetização em Valores Humanos aplicado em salas de aulas e, frente às queixas escolares de conflito entre os alunos e entre alunos e professores, uma gestora de uma escola municipal de educação infantil e uma docente de uma instituição de ensino superior se propuseram a divulgar e formar profissionais aptos a utilizarem o programa em sua prática, visando à melhoria das relações interpessoais em contexto de sala de aula.

A primeira autora, pedagoga, doutora em Ciências, na área da Psicologia, professora durante vinte anos dos primeiros anos do ensino fundamental e, há seis anos atuando como gestora de uma escola municipal de educação infantil propôs um trabalho de formação em serviço utilizando os princípios do programa desenvolvido por ela, durante seu doutorado. A segunda autora, psicóloga escolar,

doutora em Ciências na área de Psicologia e docente de uma instituição de ensino superior, responsável pela formação de pedagogos e psicólogos escolares, se propôs a formar os discentes de pedagogia preparando-os para desenvolverem o programa em sua prática e, a orientar futuros psicólogos para atuarem como formadores de pedagogos em serviço na educação infantil e no ensino fundamental, na aplicação do programa em sala de aula.

Assim, o relato de experiência se subdivide em três partes, na primeira a apresentação do programa Alfabetização em Valores Humanos, na sequência o relato das expositoras e finalmente a discussão sobre a experiência.

1. O PROGRAMA

Os estudos atuais descrevem o ambiente escolar como um lugar que na maioria das vezes propicia vivências com repercussões negativas para a saúde mental das crianças, assim, os conflitos interpessoais no cotidiano escolar são considerados como sendo uma das maiores causas de estresse na infância (TRIVELLATO-FERREIRA; MARTURANO, 2008; CORREIA-ZANINI; MARTURANO, 2015; CREPALDI, 2016). “A vida em comunidade é impossível sem justiça, que é a base da moralidade. Portanto, uma convivência respeitosa tem sua base na ação moral de cada indivíduo” (BORGES; MARTURANO, 2010, p. 43).

Adotamos a definição de La Taille (2006) de comportamento moral como sendo o sistema de regras e princípios que pressupõe por parte do indivíduo a legitimação do sentimento de obrigatoriedade, e que se relaciona ao bem-estar de todos os envolvidos. Apesar de os recursos que a criança possui, em termos de desempenho social, e que determinam a qualidade dos relacionamentos, serem originalmente gerados no meio familiar (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005), há que se considerar que as crianças passam a maior parte do tempo dentro da comunidade escolar e, portanto, interagem na fase mais primária da formação de sua personalidade com as professoras e os colegas de sala.

Em um processo de retroalimentação, a criança, com seu comportamento, gera impressões nos seus pares ou nos adultos de sua convivência e, por sua vez sofre o feedback de suas interações, assim, intensifica-se a necessidade de desenvolver nas crianças comportamentos que favoreçam a qualidade dos relacionamentos interpessoais e que favoreçam habilidades básicas à aprendizagem acadêmica. Em suma, crianças que desenvolvem relações interpessoais adequadas, no contexto escolar, demonstram um melhor enfrentamento diante das inúmeras fontes de estresse e inaptações que poderiam resultar em confrontos rotineiros na convivência diária e em diversas formas de violência, comprometendo, assim, a qualidade do ensino-aprendizagem (FANTE, 2005).

O assunto a respeito de “como trabalhar com a criança para que ela seja autônoma e tenha um comportamento moral, ou, se preferirem, um comportamento ético, operacionalizado através de condutas” é constantemente abordado na escola,

mas, com frequência, atribuindo-se a responsabilidade da referida formação à vontade da criança e a seus familiares. Transpondo esse “ser mais moral e mais ético” para o meio escolar, isso significa que se eu trabalhar no sentido de desenvolver no meu aluno a moralidade autônoma, ele vai ser mais interessado na aprendizagem, vai ser menos disruptivo, prestar mais atenção, vai ser menos agressivo, vai ser mais assertivo, mais resistente às frustrações, entre outras habilidades que são consideradas essenciais à aprendizagem e à convivência social, independente de haver uma fiscalização externa ou não.

Diante deste cenário, como quesito necessário para a aquisição do grau de doutorado à primeira autora, foi realizado o estudo Convivência em sala de aula: uma proposta de intervenção na 1ª série do ensino fundamental, que teve seu desdobramento no livro Alfabetização em Valores Humanos: Um método para o ensino de habilidades sociais, de Dâmaris Simon Camelo Borges e Edna Maria Marturano, publicado pela editora Summus, em 2012. Esses trabalhos descrevem um programa de intervenção, com o foco voltado para a alfabetização em valores humanos aplicado a uma sala de aula do início do ensino fundamental, com o objetivo de melhorar as relações interpessoais, permitindo assim, um clima agradável de convivência favorável à aprendizagem.

O programa é formado por três módulos: (a) o currículo "Eu Posso Resolver Problemas" (EPRP) (SHURE, 2006), que desenvolve habilidades de solução de problemas interpessoais visando à flexibilização cognitiva, tem como referência o “saber fazer”; (b) um módulo de iniciação aos valores humanos, que visa ampliar o repertório de respostas e a motivação próssocial dos alunos, relacionado ao “saber fazer”; (FREY; NOLEN; EDSTROM; HIRSCHSTEIN, 2005); (c) um módulo de autocontrole, que visa à autorregulação de emoções negativas, o “poder fazer” (FORMAN, 1993).

No módulo em que se trabalha o "saber fazer", a estratégia é oportunizar conflitos cognitivos referentes a problemas interpessoais, de modo a estimular: (a) a reversibilidade e a descentração do pensamento; (b) a superação da orientação para a punição e obediência, na direção de uma crescente compreensão da reciprocidade nas relações humanas (BORGES; MARTURANO, 2002; SHURE, 2006). Nesse módulo também são trabalhadas habilidades sociais, como empatia e assertividade.

O módulo em que se trabalha a motivação próssocial - o "querer fazer" - utiliza como pressuposto que os sentimentos constitutivos do senso moral vão sendo modelados nas relações sociais com adultos significativos e outras crianças: amor e medo, confiança, simpatia, culpa, indignação (LA TAILLE, 2006). A estratégia básica consiste em trabalhar tais sentimentos, bem como as emoções mais básicas no ser humano, como, por exemplo, a felicidade, a tristeza, o medo, entre outros, a partir da literatura infantil, por meio de técnicas narrativas interativas, estendendo sua aplicação a situações cotidianas da sala de aula e da vida familiar das crianças (MONKEVICIENÉ; MISHARA; DUFOR, 2006; TEGLASI; ROTHMAN, 2001).

No módulo de autocontrole, o foco é a capacidade do indivíduo para regular as emoções negativas. Para trabalhar a autorregulação das emoções - o "poder fazer" - considera-se que a capacidade para regular emoções fortes e desagradáveis está

presente em crianças da faixa etária correspondente ao primeiro ano do ensino fundamental (DIAS; VIKAN; GRAVAS, 2000) e é sensível a práticas de socialização (SHURE, 2006). A autorregulação é exercitada por meio de técnicas de relaxamento e recolhimento voluntário diante da iminência da perda do controle (FORMAN, 1993; LIPP, 2000).

De acordo com os resultados dos estudos da primeira autora, as crianças que passaram pela intervenção ampliaram suas habilidades de solução de problemas interpessoais, diminuíram a participação em conflitos interpessoais abertos ao longo do ano letivo, reduziram comportamentos incompatíveis com as atividades escolares e melhoraram o desempenho prossocial. As mudanças comportamentais verificaram-se para todas as crianças, porém foram mais pronunciadas nas crianças inicialmente mais disruptivas. A intervenção também mostrou efeitos cognitivos e comportamentais mais pronunciados que quando simplesmente se ensina o EPRP. Em relação aos colegas que não passaram por intervenção, as crianças que receberam a intervenção mostraram, após o programa, maior preparo para o enfrentamento do estresse. Elas também passaram a perceber os companheiros como mais solidários, ou seja, ampliou-se a rede de apoio entre colegas. Os comportamentos disruptivos mostraram-se maleáveis à intervenção e, os benefícios da experiência, aparentemente, generalizaram-se para aspectos não diretamente trabalhados, como o envolvimento nas atividades acadêmicas (BORGES, 2007; BORGES; MARTURANO, 2009, 2012).

2. RELATO DA EXPERIÊNCIA DE APLICAÇÃO DO PROGRAMA

2.1. NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, DE UM MUNICÍPIO DO INTERIOR DO ESTADO DE SÃO PAULO

De 2011 a 2017, atuando como gestora de uma escola de educação infantil / creche, a primeira autora percebeu ao longo do tempo que os mesmos problemas comportamentais e de relacionamento surgidos no ensino fundamental surgem na educação infantil, gerando inúmeros problemas dentro da própria unidade, com as professoras, os colegas e com as famílias.

Tendo inúmeras restrições estruturais para organizar um treinamento modular, o programa Alfabetização em Valores Humanos foi apresentado e oferecido em reuniões pedagógicas às professoras da unidade, como um treinamento para lidarem com as crianças de uma maneira mais pontual, mais técnica e menos baseada no senso-comum. Ninguém se interessou.

Ao longo do tempo, à medida que os problemas com as crianças de relacionamento mais difícil foram se acentuando, a gestora começou a perceber oportunidades de intervenção que seriam passíveis de gerarem resultados mais imediatos e assim, despertar o interesse das professoras para as técnicas de intervenção.

Ao longo de quatro anos, foram muitas as oportunidades e lentamente, com

o surgimento dos resultados, as professoras passaram a se interessar, tornando proveitoso esse período de sensibilização.

Inicialmente, orientações foram fornecidas às professoras que demonstravam interesse, sempre diante das outras professoras que, percebendo que o clima da sala de aula alvo da intervenção tornava-se melhor, passaram a se interessar pelos diálogos em torno das técnicas utilizadas. Esses diálogos aconteciam preferencialmente na sala das professoras que fica sempre aberta a todo corpo docente da unidade, justamente com o objetivo de despertar interesse.

Posteriormente, ao observar que já havia um número razoável de professoras interessadas em conversar sobre as técnicas de intervenção, as orientações passaram a ser dadas, não só diante do surgimento das necessidades diárias específicas, mas em reuniões pedagógicas e de organização, que são periódicas e reúnem praticamente, todo o corpo docente.

Assim, segue abaixo, uma breve descrição do caminho de orientações percorrido ao longo dos quatro anos e que foi se delineando à medida que foram surgindo as necessidades e não de acordo com a linearidade sugerida nos módulos do programa. Ressalta-se que nunca houve uma imposição de trabalhar com a metodologia, mas, existe uma sensibilização e uma motivação constante para que todas possam aderir, para sermos coerentes com o princípio da “legitimação da ação”.

A conscientização, por parte das professoras, de que o desenvolvimento da criança se faz nas interações, ou seja, no meio em que ela está, tornou-se um aliado importante na mobilização do corpo docente. À medida que novas técnicas iam sendo sugeridas, pequenos textos, descrevendo a técnica e suas justificativas, foram sendo enviados ao corpo docente por e-mail; sempre que uma técnica era acrescentada, esse texto era atualizado. Foram trabalhados os seguintes componentes do Programa:

Polidez (Módulo de habilidades sociais)- surgiu após a observação de que as crianças tinham uma dificuldade efetiva de se relacionar sem se tocar (cutucões, empurrões, cócegas, pequenos puxões de cabelo, abraços “compulsórios” entre outros) e isso era fonte constante de confusões.

Autorregulação das emoções negativas (Módulo de autorregulação) - trabalhamos a não agressão dentro das salas de aula. Eram constantes as ocasiões em que as professoras traziam as crianças para a sala da diretoria por resolverem os seus conflitos interpessoais, frequentemente através da agressão. Nesta fase da intervenção, foi necessário trabalhar a questão da imposição do respeito pela professora, igualmente de maneira não agressiva e que não caracterizasse um castigo àqueles que agrediam, mas um auxílio ao desenvolvimento da regulação das emoções negativas.

Cantinho da raiva (Módulo de autorregulação) – ainda dentro da autorregulação das emoções negativas, as professoras foram orientadas a observar as crianças e incentiva-las, antes de elas perderem o controle e baterem em alguém, a se recolherem em um canto da sala, isoladas das outras, até a raiva passar, e elas mesmas saem do isolamento quando se sentem mais calmas.

Assertividade (Módulo de habilidades sociais) - percebeu-se um condicionamento das crianças em buscar o auxílio da professora em pequenas situações de estresses diários. Ensinamos as crianças a se posicionarem e a serem assertivas, expressando para o colega e não para a professora aquilo que elas não estão gostando. A assertividade é uma habilidade social importante porque ensina a pessoa a se colocar, sem medo de retaliações e sem colocar-se em posição de agressor ou de submisso.

Conhecimento das emoções básicas (Módulo de habilidades sociais) – diante da desestabilização emocional das professoras frente aos conflitos em sala de aula, trabalhamos o reconhecimento das emoções básicas, tanto na criança como na própria professora e, posteriormente, os recursos que precisamos adquirir para lidar com essas emoções; procurou-se dar ênfase aos detonadores das ações: “quais são as ocorrências que despertam as emoções, tanto positivas quanto negativas, em mim?”

Entendimento da diversidade entre as pessoas (hábitos, gostos, criação, vivências, emoções, entre outras características) e treino de empatia (Módulo de habilidades sociais e Discussão de valores humanos) – percebendo a dificuldade das professoras em entender que o comportamento das crianças não é uma aberração, mas, fruto das interações com as pessoas ao seu redor, passamos a explicitar processos de desenvolvimento com foco na empatia. Também foram incentivadas a fazer o mesmo com as crianças, incentivando-as a se colocarem no lugar do outro.

Explicitação dos valores embutidos em nossas ações (Módulo de discussão de valores humanos) – todas as nossas ações efetivadas diante de uma criança trazem mensagens embutidas, carregadas de valores. Ao perceber as atitudes inadequadas de algumas professoras em sala de aula, procurava-se explicitar junto a elas qual era a mensagem que estava sendo transmitida, sempre fugindo da situação de punição e crítica e adotando a conscientização.

Ao longo de todo esse processo, algumas posturas docentes que claramente desestruturam as crianças e, conseqüentemente, pioram o clima em sala de aula, precisaram ser discutidas, como por exemplo, dirigir-se às crianças aos gritos e adotar a inatividade das crianças como padrão de disciplina, entre outras.

Progressiva e claramente o clima de convivência na creche foi melhorando. Professoras mais tranquilas, quase não trazem mais crianças para a sala da direção e sim, procuram a direção para se orientar, em uma clara demonstração de confiança, inclusive, trazendo ocorrências e as atitudes tomadas em busca de se informarem se a atitude tomada foi a correta ou não. Segue parte do diálogo entre a professora de uma criança, com sérios problemas para dominar a própria agressividade, e a diretora, após a professora ser questionada quanto ao comportamento da criança: “- A maior parte das vezes ele procura o ‘cantinho da raiva’ sozinho, mas, às vezes ele não da conta e se irrita demais, é quando ele parte para cima dos colegas. Quando eu percebo o que vai acontecer, eu me adianto, chamo o nome dele e mando ele ir dar uma volta lá fora! Ele vai, xinga, esmurra o ar, chuta a parede e quando ele se acalma ele volta e continua a tarefa.”

Conscientização, oportunidade, motivação e resultados poderiam resumir esse período de trabalho com as professoras nesse processo de treinamento em serviço. No processo de motivação, procurou-se modificar a visão da professora em relação à criança de difícil convivência, como sendo uma “criança de inclusão”; se nós não agirmos, muito provavelmente ela será excluída da sociedade com as suas atitudes antissociais.

Em suma, a opinião de que a formação moral é tarefa apenas dos pais é um equívoco; todos que interagem com uma criança tão pequena têm responsabilidade na sua formação moral, na formação da sua personalidade. A principal tarefa é dos pais, mas nós, que convivemos com ela nas escolas, não temos como nos isentarmos da nossa responsabilidade. Estamos todos interagindo, o tempo inteiro e nos modificando à medida que convivemos uns com os outros.

2.2. NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I E DE PSICÓLOGOS ESCOLARES EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DE UM MUNICÍPIO DO INTERIOR DO ESTADO DE SÃO PAULO

Em seu trabalho “As tarefas de desenvolvimento na meninice e a transição para o ensino fundamental” para obtenção do título de Doutora, a segunda autora verificou que as crianças na transição para o ensino fundamental percebiam como estressantes as situações vivenciadas no contexto escolar, com destaque para as que envolviam relacionamento com seus pares e ou professores. O estudo revelou que as crianças que frequentaram a pré-escola apresentavam melhores condições de enfrentamento às situações estressantes no início do primeiro ano do ensino fundamental (TRIVELLATO-FERREIRA, 2005).

Atuando como docente de um Centro Universitário no interior do Estado de São Paulo, observou que a queixa de conflitos interpessoais na sala de aula da educação infantil e do ensino fundamental estava sempre presente nas discussões fomentadas nas diversas disciplinas ministradas.

Há quatro anos, responsável pelas disciplinas de Habilidades Sociais e do estágio supervisionado em Psicologia Escolar respectivamente, oferecidas no último ano dos cursos de Pedagogia e Psicologia, percebeu-se a oportunidade de oferecer aos futuros profissionais da educação uma ferramenta a mais a ser utilizada em sua prática, como o objetivo de minimizar, melhorar e prevenir os conflitos na sala de aula de educação infantil e ensino fundamental I, o Programa Alfabetização em Valores Humanos, descrito em seus três módulos (BORGES; MARTURANO, 2012).

Primeiramente, será relatada a experiência na disciplina Habilidades Sociais do curso de Pedagogia. Para as duas primeiras turmas que cursaram a disciplina, esta foi ministrada a partir da introdução do tema, conceituando-o, apresentando os componentes das Habilidades Sociais (HS), evidenciando como ocorre o desenvolvimento dessas habilidades e a história de desenvolvimento do seu treino. Neste momento, justificava-se a disciplina, compreendendo que o desenvolvimento

das HS está intimamente relacionado ao desempenho escolar e à prática docente.

Após a introdução do tema, os discentes realizaram leituras de trabalhos científicos sobre o desenvolvimento de HS em crianças em contexto familiar e escolar, que incluíam as pesquisas realizadas utilizando o programa “Eu posso resolver problemas” (Shure, 2006). Durante as discussões, os discentes eram enfaticamente questionados sobre seu papel e função como promovedores de HS no cotidiano escolar, principalmente durante os conflitos interpessoais em sala de aula. Tanto na parte introdutória como na de leitura e discussão de textos, foram oportunizadas discussões sobre sua prática como estagiários ou assistentes de salas de aula da educação infantil e ensino fundamental I, com exemplificação de conflitos interpessoais e possíveis resoluções destes.

Perante o objetivo da disciplina de formar professores comprometidos com desenvolvimento de HS em sala de aula, solicitou-se a elaboração de um projeto de desenvolvimento de HS, como ação preventiva de conflitos interpessoais. Assim, para a conclusão da disciplina, os discentes deveriam elaborar individualmente um projeto para desenvolver as HS em sala de aula de educação infantil ou ensino fundamental I. O projeto deveria estar fundamentado nos pressupostos do programa Alfabetização em Valores Humanos e nas discussões em sala de aula. Sua execução não era exigida, visto que a disciplina era realizada em um semestre com carga horária de 40 horas. Assim os discentes deveriam pensar em um projeto que trabalhasse os três módulos do programa: (a) habilidades de solução de problemas interpessoais visando à flexibilização cognitiva; (b) iniciação aos valores humanos, que visa ampliar o repertório de respostas prossociais e a motivação prossocial dos alunos; (c) a autorregulação de emoções negativas.

Os resultados dos dois primeiros anos de realização da disciplina salientaram a dificuldade dos discentes em compreenderem a temática e de se reconhecerem como agentes importantes na promoção do desenvolvimento das HS em seus alunos. De um universo de 40 discentes, a maioria relatou dificuldades na elaboração do projeto, tanto do ponto de vista estrutural, como conceitual; o aluno percebe o projeto como algo distante de sua prática, sendo esta restrita aos conceitos pedagógicos pertinentes aos conteúdos exigidos pelos currículos vigentes. Nota-se dificuldade dos discentes em compreenderem que o projeto de desenvolvimento de HS é plano de ação que deve permear toda interação em sala de aula, e que isso implica em mudanças, desenvolvimento e exercício de suas próprias HS.

Apesar de nas discussões em sala de aula, os discentes referirem que para desenvolver HS nos seus alunos, precisavam desenvolver as suas próprias, na elaboração do projeto eles demonstraram dificuldades em se incluírem nas ações e de mencionarem as HS básicas aos docentes para desenvolverem as HS nos alunos. Nota-se uma aparente cisão entre a prática e a teoria, necessitando de maiores aprofundamentos para uma efetiva formação do docente.

No entanto, em meio às dificuldades de atingir os objetivos da disciplina, encontramos alguns relatos motivadores para a continuidade e aperfeiçoamento desta, como, por exemplo, o de uma aluna que mencionou que havia compreendido

que quando duas crianças estão brigando por um brinquedo não basta esconder o brinquedo e dizer que, já que não conseguem brincar vão ficar sem o brinquedo, mas, que é preciso ensinar as crianças, por meio do diálogo, a refletirem sobre as próprias ações, aumentando suas possibilidades de pensar em ações mais positivas de resolução do problema, indagando o aluno sobre sentimentos e sobre outra forma de brincarem com o brinquedo sem conflitos.

Assim, durante os dois anos subsequentes, a disciplina é realizada seguindo a mesma subdivisão: parte 1 - Introdução; parte 2 – Debate de trabalhos científicos sobre desenvolvimento de HS no contexto escolar e familiar; Parte 3- Elaboração de projeto para desenvolver HS em sala de aula de educação infantil ou ensino fundamental. Mas, com o objetivo de suprir as dificuldades encontradas nos anos anteriores, optou-se por enfatizar o uso de dinâmicas de grupo, além das aulas expositivas dialogadas. Já na primeira aula, os alunos responderam a um questionário sobre habilidades sociais aplicado a professores, ~~sem efeito de correção~~ que tinha como objetivo chamar a atenção para o conceito e componentes das HS.

Muitos relataram dificuldades no preenchimento do questionário, referindo-se a falhas na interpretação do texto e também, à falta de familiaridade com a temática. No terceiro ano foi proposto, ainda durante a introdução da disciplina, que os discentes se subdividissem em duplas e apresentassem a compreensão da dupla sobre os componentes das HS, por meio de uma descrição de uma cena envolvendo interação social, em que o componente de HS ficasse explicitado.

No quarto ano, a parte introdutória do curso foi composta de três momentos, primeiro a aplicação do questionário, como no ano anterior, obtendo-se resultados mais positivos, com menos relatos de dificuldade de preenchimento. Em seguida, foi realizada uma dinâmica sobre gestão emocional, com o intuito de conduzir o discente a uma reflexão sobre a gestão emocional e as dificuldades na autorregulação do comportamento. E por fim, os alunos individualmente explicaram a sua compreensão sobre os componentes e depois em grupo de três a cinco pessoas representaram situações em que os componentes de HS estavam presentes ou ausentes, discutindo o quanto a ausência destes componentes compromete as relações humanas.

A segunda parte da disciplina aconteceu da mesma forma que nos anos anteriores. Ainda não se tem o resultado do quarto ano da disciplina, mas no terceiro ano, evidencia-se as mesmas dificuldades citadas quando relatamos os resultados dos dois primeiros anos. No entanto pode se observar maior apropriação dos alunos sobre a necessidade de atuarem em sala aula, apoiados em atividades que discutam explicitamente os valores humanos. E neste sentido, o trabalho com valores humanos foi explorado pelos discentes, por meio de histórias, dinâmicas de grupo, músicas e danças.

Para exemplificar o paradoxo da disciplina quanto à sua simplicidade e complexidade de conteúdo, destacamos um relato de uma discente (do terceiro ano de vigência da disciplina) que atuava como professora assistente de primeiro ano do ensino fundamental: “Nossa, agora percebi o quanto é importante e necessário olhar

para a criança, quando ela se dirige a mim”.

Com referência à experiência na formação de psicólogos escolares, a segunda autora está há três anos supervisionando quintanistas do curso de Psicologia do mesmo centro universitário, no estágio em Psicologia Escolar. O estágio atende à proposta da Psicologia Institucional, que sugere minimizar as ações do psicólogo, sob o ponto de vista clínico (SOUZA, 2013). O estagiário trabalha em dupla e é orientado a atuar junto às relações interpessoais do contexto escolar, envolvendo pais, professores e alunos, em sua ação.

Durante estes três anos, teve-se como objetivo formar os estagiários para atuarem como possíveis multiplicadores de professores aptos a praticar o Programa Alfabetização em valores humanos em suas salas de aula. Os estagiários são orientados a levarem o programa até os professores, perante as queixas destes de conflitos interpessoais na sala de aula de crianças acima de quatro anos.

A prática de assessoramento aos professores se dá em dois planos. Em encontros periódicos nas escolas, quinzenais ou mensais, os estagiários conduzem dinâmicas, que enfatizam o autocontrole do comportamento e a discussão sobre valores humanos, além de leitura e estudo do EPRP (SHURE, 2006). Além dos encontros, os estagiários também atuam como modelos em sala de aula para realização do programa em seus três módulos: a) autorregulação: utilizam técnicas de relaxamento; b) habilidades sociais: desenvolvem as lições do EPRP; c) contam histórias que permitem a discussão de valores humanos. A atuação dos estagiários em sala de aula ocorre uma vez na semana, durante 40 minutos.

Algumas dificuldades foram encontradas para a efetivação do estágio nas escolas. Nos dois anos de estágio (o terceiro está em vigência), das seis escolas contatadas, apenas três instituições de educação infantil e uma de ensino fundamental aderiram à proposta. As demais referiram não ser possível devido à disponibilidade de tempo exigido pelo programa, alegando ser muito tempo, podendo haver prejuízo ao programa curricular da turma.

Na realização das práticas, com exceção de uma instituição de educação infantil, em que o apoio da gestão e a receptividade das professoras foram efetivos, nas demais, apesar de o gestor se prontificar a apoiar as estagiárias, o apoio não se mostrou realmente presente, visto que foi escassa a permissão e abertura para a participação das estagiárias na formação continuada por meio de encontros. Já a proposição de atuar como modelo descaracterizou-se visto que as professoras não permaneciam na sala de aula, relatando a necessidade de aproveitarem o momento para a realização de outras tarefas, não se observando nenhum pronunciamento do gestor, quanto ao fato.

Na escola de educação infantil, em que o programa proposto foi realizado com aproveitamento, em uma sala da etapa dois, com 22 crianças de cinco anos, a gestora, também, participou da formação continuada e sugeriu que a execução do programa na sala de aula fosse intercalada entre as estagiárias e as professoras.

Após dois meses, a professora relatou queda na incidência dos conflitos interpessoais e mencionou uma situação vivenciada com uma criança caracterizada por ela, com dificuldades no gerenciamento da agressividade, estando sempre

presente na maioria dos conflitos da sala: “Ele começou a correr pela sala igual a um doido, eu imediatamente precisei retirá-lo da sala, e a gestora então lhe perguntou o que estava acontecendo, ele disse que uma criança havia lhe batido, e que ele sabia que não era uma boa ideia bater de volta, então ele começou a correr”.

Percebemos que o programa Alfabetização em Valores Humanos pode contribuir com a qualidade da convivência escolar e o desempenho acadêmico dos alunos, mas para tanto, faz-se necessária a compreensão e o apoio dos professores e gestores na formação continuada de profissionais da educação.

3. CONCLUSÃO

O presente relato teve como objetivo apresentar a experiência de duas profissionais na área da educação, uma gestora e uma docente de ensino superior, que frente à alta incidência de estresse em crianças na fase escolar (TRIVELLATO-FERREIRA; MARTURANO, 2008; CORREIA-ZANINI; MARTURANO, 2015; CREPALDI, 2016), se propuseram a implementar práticas mais efetivas na melhoria da convivência escolar, que proporcionassem à criança uma vivência com enfrentamentos mais saudáveis, através do programa Alfabetização em valores humanos (BORGES; MARTURANO, 2012). As ações se deram através da preparação dos docentes para atuarem de forma mais consciente frente aos conflitos interpessoais em sala de aula.

Na visão da gestora, evidenciou-se a importância do papel da gestão na sensibilização, motivação, conscientização e estruturação de um programa de treinamento em serviço. No relato de experiência do programa na formação acadêmica, notamos as dificuldades de compreensão dos discentes, ao apresentarem um estranhamento em se compreenderem como agentes formadores da competência social de seus alunos. Concluímos que a inserção do programa Alfabetização em Valores Humanos nos programas das disciplinas ministradas proporcionou aos discentes a experiência de evidenciarem que as ocorrências da sala de aula não são apenas influenciadas pelas características da criança e seu meio familiar, mas resultam de uma diversidade de fatores que afetam as interações face a face dentro da escola, tais como a participação do professor, a gestão e até mesmo influências socioculturais mais remotas.

Nos dois trabalhos de formação de profissionais, tanto na formação em serviço quanto na formação acadêmica, evidencia-se o estranhamento da relação entre desempenho social e desempenho acadêmico, bem como, a equivocada percepção dos discentes e profissionais de que o comportamento do aluno é independente do meio em que ele está inserido, inclusive na sala de aula. É mais do que necessária a sensibilização e a conscientização dos profissionais da educação para o fato de que o desenvolvimento da personalidade do aluno ocorre nas relações que ele vivencia e, sendo assim, todos que convivem dentro da sala de aula precisam assumir a sua co-responsabilidade na construção do desempenho social da criança ou jovem sob a sua responsabilidade.

Consideramos ser necessário práticas imediatas para que a formação dos docentes privilegie também, a formação dos mesmos para a melhoria da convivência.

REFERÊNCIAS

BORGES, D. S. C. **Convivência em sala de aula: uma proposta de intervenção na 1ª série do ensino fundamental**. (Tese de doutorado não publicada). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2007.

BORGES D.S.C; MARTURANO, E. M. **Alfabetização em Valores Humanos: Um método para o ensino de habilidades sociais**. São Paulo: editora Summus, 2012.

BORGES D. S. C; MARTURANO, E. M. Melhorando a convivência em sala de aula: Responsabilidades compartilhadas. **Temas em Psicologia**, 18, 123-136, 2010.

BORGES D. S. C; MARTURANO, E. M. Aprendendo a gerenciar conflitos: um programa de intervenção para a 1ª série do ensino fundamental. **Paideia** (Ribeirão Preto), 19(42), 17-26, 2009.

BORGES, D. S. C.; MARTURANO, E. M. Desenvolvendo habilidades de solução de problemas interpessoais no ensino fundamental. **Paideia** (Ribeirão Preto), 12, 185-193, 2002.

CORREIA-ZANINI M.R.G.; MARTURANO, E.M. Sintomas de estresse em alunos do 1º ano do ensino fundamental. **Revista SPAGESP**, 16, 28-42, 2015

CREPALDI, E.T.S. Sintomas de estresse e percepção de estressores escolares no início do ensino fundamental, **Dissertação de Mestrado** (Não Publicada). Programa de Pós-graduação em Psicologia, FFCLRP- USP, 2016

DIAS, M. G. B. B.; VIKAN, A.; GRAVAS, S.. Tentativa de crianças em lidar com as emoções de raiva e tristeza. **Estudos de Psicologia (Natal)**, 49-70, 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v5n1/a04v05n1.pdf> Acesso em 10 de ab de 2016

DEL PRETTE, Z. A. P.; Del Prette, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. Petrópolis, SP: Vozes, 2005.

FANTE, C. **Fenômeno bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz** (2a ed.). Campinas, SP: Verus, 2005.

FORMAN, S. G. **Coping skills interventions for children and adolescents**. San

Francisco, CA: Jossey-Bass, 1993.

FREY, K. S.; NOLEN, S. B.; EDSTROM, L. V. S.; HIRSCHSTEIN, M. K. Effects of a school-based social-emotional competence program: Linking children's goals, attributions, and behavior. **Journal of Applied Developmental Psychology**, 171-200, 2005.

LA TAILLE, Y. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LIPP, M. E. N. **Crianças estressadas: Causas, sintomas e soluções**. Campinas: Papirus, 2002.

MARTURANO, E. M. Papel do professor no processo de ensino e aprendizagem. sua participação na formação integral do indivíduo. **Anais da Semana de Pedagogia**. Ribeirão Preto, SP: Centro Universitário Barão de Mauá (CD-ROM), 2015.

MONKEVICIENÉ, O.; MISHARA, B. L.; DUFOUR, S. Effects of the Zippy's Friends programme on children's coping abilities during the transition from kindergarten to elementary school. **Early Childhood Education Journal**, 53-60, 2006.

SHURE, M. B. **Eu posso resolver problemas - educação infantil e ensino fundamental: um programa de solução cognitiva para problemas interpessoais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

TRIVELLATO-FERREIRA, M. C. **As tarefas de desenvolvimento da meninice e a transição para o ensino fundamental**. (Tese de doutorado não publicada). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2005.

TRIVELLATO-FERREIRA, M. C.; MARTURANO, E. M. Recursos da criança, da família e da escola predizem competência na transição da 1ª série. **Revista Interamericana de Psicologia**, 549-558, 2008.

ABSTRACT: A manager of a municipal school of early childhood education in the interior of São Paulo and a teacher at a higher education institution relate an experience in the training of teachers who use the Literacy in Human Values program to improve interpersonal relationships in the classroom. The manager guides the teachers in the application of the program, according to these needs. The teacher conducts the training through the curricular subjects. Experience shows a strangeness of the relationship between social performance and academic performance and an equivocal perception of students and practitioners that student behavior is context independent. It is necessary that a training of doctors is also important, also, pedagogical practices to improve school coexistence, is not for those who are still in academic training, but for professionals who are already in the service.
KEYWORDS: School management; School coexistence; teacher training.

Sobre as organizadoras

GRACIELE GLAP Licenciada em Pedagogia e Normal Superior, Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Coordenadora Integrada do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e do Serviço Social da Indústria (SESI). Tutora da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO). Tem experiência na área da Educação, nas diferentes modalidades, atuando principalmente na área da avaliação educacional.

<http://lattes.cnpq.br/1294897995483659>

gracieleglap@hotmail.com

LUCIMARA GLAP Licenciada em Pedagogia, Especialista em Gestão Escolar, Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Aluna externa do do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia (PPGECT) – Doutorado - da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Membro do Grupo de Pesquisa “Educação a Distância - Formação Docente para o Ensino de Ciência e Tecnologia” (UTFPR). Professora do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Superior Sant’ana (IESSA). Coordena o Polo de Educação a Distância da Universidade Aberta do Brasil (UAB) Ponta Grossa/PR.

<http://lattes.cnpq.br/3186791384827504>

lucimaraglap@hotmail.com

Sobre os autores

ADRIANA ALMEIDA SALES DE MELO Professora Associada da Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Departamento de Planejamento e Administração, professora-pesquisadora do PPGE/FE/UnB, mestrados em educação acadêmico e profissional. Coordena o Grupo Estudos sobre a Mundialização da Educação (CNPq/UnB). Coordenadora de Extensão da FE/UnB. Doutorado em Educação/Política Educacional (UNICAMP, 2003-PICDT/CAPES); Mestrado em Educação/Política Educacional (UFPE, 1996-Mest/CNPq); Licenciatura e Bacharelado em Filosofia (UFPE, 1989-PIBIC/CNPq).

ALBERTO DAMASCENO Professor da Universidade Federal do Pará; Membro do Corpo docente do Programa de Pós-Graduação Em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará; Membro do Instituto Histórico e Geográfico do Pará (IHGP); Graduação em Arquitetura pela Universidade Federal do Pará; Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás; Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Coordenador do Laboratório de Planejamento da Educação Municipal; email: albertod@ufpa.br

ANA CRISTINA RODRIGUES PEREIRA Graduação em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília. Mestranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília. E-mail para contato: anacristinaucb@gmail.com

ANA JÉSSICA CORRÊA SANTOS Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Mestranda em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Participante do Grupo de Pesquisa Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos da UnB. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). E-mail: anajessica02@hotmail.com

ANA LÚCIA MUSSI DE CARVALHO CAMPINHO Pedagoga do Instituto Federal Fluminense; Graduada em Letras (Português e Francês) pela Faculdade de Filosofia de Campos; Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia de Campos; Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense; Doutoranda em Desenvolvimento Regional e Gestão da Cidade pela Universidade Cândido Mendes. E-mail para contato: almccampinho@gmail.com

ANDRÉ LUIZ BRITO NASCIMENTO Professor Adjunto B da Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia; Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia; Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos; Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia; Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação do Ser em Aprendizagens – FormarSer (UEFS). Email: andre12@uefs.br

ANDRESSA MARIA GOMES DE OLIVEIRA DUARTE Graduada em História (bacharelado e licenciatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; Mestranda em Sociologia (Programa de Pós-Graduação em Sociologia) da Universidade Federal Fluminense; Grupos de pesquisa: Laboratório do Imaginário Social e Educação (Universidade Federal do Rio de Janeiro); E-mail para contato: andressa239@hotmail.com

ANSELMO ALENCAR COLARES Professor da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA - Professor Associado III e Vice Reitor na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Membro do corpo docente do Programa de Pós em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação – UFOPA. Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA, 1988). Especialista em Ensino Superior (UFPA, 1994). Mestrado em Educação (UNICAMP 1998). Doutorado em Educação (UNICAMP, 2003). Pós Doutorado em educação, na Unicamp (2012). Grupo de pesquisa: História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR – UFOPA. E-mail para contato: anselmo.colares@gmail.com

BRANCA JUREMA PONCE Professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Membro do corpo docente do Programa de Pós-graduação em Educação (Currículo) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Mestrado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Grupo de Pesquisa: Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares; Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2.

BRENDA FONSECA DE OLIVEIRA Coordenadora pedagógica da rede Municipal de ensino de Goiânia – Goiás. Graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Aluna do Programa de Mestrado em Educação Linguagens e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás. Email para contato: brendafonseca1@hotmail.com

CAMILA TAVARES RODRIGUES Graduada em Ciências Sociais (licenciatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Grupos de pesquisa: Laboratório do Imaginário Social e Educação (Universidade Federal do Rio de Janeiro); Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gestão e Políticas Públicas em Educação (Universidade Federal Fluminense). E-mail para contato: mila-tr@hotmail.com

CLAUDETE DA SILVA LIMA MARTINS Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa – Campus Bagé. - Graduação em Pedagogia, pela Universidade da Região da Campanha URCAMP. Mestrado em Educação, pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL); Doutorado em Educação, pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL); Grupos de Pesquisa: INCLUSIVE: Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Acessibilidade na Educação Básica e Ensino Superior; Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação – GRUPI e Grupos

de Estudos em Educação, História e Narrativas. E-mail para contato: claudetemartins@unipampa.edu.br

CONCEIÇÃO APARECIDA FERNANDES LIMA PANIZZI Professora do Centro Universitário Geraldo Di Biase (UGB/FERP). Atualmente Diretora do Instituto Superior de Educação. Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Barra do Piraí/FERP. Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.

DÂMARIS SIMON CAMELO BORGES Professora da Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto. Graduação em Educação Artística pela Universidade de Ribeirão Preto – UNAERP. Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista – UNIP. Mestrado em Ciências Humanas, pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP. Doutorado em Ciências Humanas pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP. E-mail para contato: damarissimon@hotmail.com

DÉBORA APARECIDA ANTUNES PEREIRA Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Montes Claros. Mestranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília. E-mail para contato: deborantunes87@gmail.com

DENISE LIMA DE OLIVEIRA Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO); Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (UFG); Mestrado em Ciência pela Universidade Federal rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG); E-mail para contato: deniselo@ifto.edu.br

DIANA PAULA SALOMÃO DE FREITAS Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa – Campus Bagé. Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PPGEC), da Universidade Federal do Pampa – Campus Bagé e do Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Universidade Federal do Pampa – Campus Bagé; Graduação em Ciências Biológicas- Licenciatura, pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG); Mestrado em Educação Ambiental, pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG); Doutorado em Educação em Ciências, pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG); Grupos de Pesquisa: Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação – GRUPI e Grupos de Estudos em Educação, Histórias e Narrativas (GEEHN). E-mail para contato: dianafreitas@unipampa.edu.br.

ELENA MARIA BILLIG MELLO Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa – Campus Uruguaiana. Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Pampa – Campus Santana do Livramento e Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Universidade Federal do Pampa – Campus Bagé; Graduação em Letras,

pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Cruz Alta; Mestrado em Educação, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Doutorado em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Grupos de Pesquisa: Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação – GRUPI e Grupos de Estudos em Educação, Histórias e Narrativas (GEEHN). E-mail para contato: elenamello@unipampa.edu.br.

ELIANE GRACY LEMOS BARRETO Professor da Educação Básica Pública: Ensino Fundamental e Médio. Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Humanas de Vitória – FAVIX. Graduação em Filosofia pela Faculdade Evangélica do Meio Norte – FAEME. Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA. Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade do Noroeste de Minas – FINOM. Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA. Grupo de pesquisa: História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR – UFOPA. Bolsista Produtividade em Pesquisa pela Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas – FAPESPA. E-mail para contato: gracyeliane1@hotmail.com

ELIANE GREICE DAVANÇO NOGUEIRA Professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS Unidade Universitária Campo Grande e Paranaíba/MS. Graduada em Psicologia pela Universidade de Uberaba. Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Mestrado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. Líder do Grupo de estudo e pesquisa em narrativas formativas – GEPENAF. E-mail para contato: eg.nogueira@uol.com.br

EMINA SANTOS Professora da Universidade Federal do Pará; Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará; Graduação em Direito pela Universidade da Amazônia; Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Doutorado em Ciências Sócio Ambientais pela Universidade Federal do Pará; Coordenadora do Grupo de Pesquisas em Educação em Direitos Humanos; email: emina@ufpa.br

GABRIELA SOUSA RÊGO PIMENTEL Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Mestrado em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB); Doutorado em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB); Grupo de pesquisa: Políticas Públicas e Educação: dos fundamentos às relações sócio-política-econômicas (UNEB); E-mail para contato: meg.pimentel@uol.com.br.

GLEZ RODRIGUES FREITAS BENTES Professora AD-4 na disciplina de sociologia - Secretaria de Estado de Educação desde 2008. Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (1997). Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA. Grupo de pesquisa: História, Sociedade e

Educação no Brasil – HISTEDBR – UFOPA. E-mail para contato: glezfreitas@yahoo.com.br

LAÍS DE CASTRO AGRANITO RODRIGUES Formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia/MG, Concluiu Mestrado pelo Programa de Pós Graduação da UFMS em 2016 e é membro do GT GEFI/ GRUPO DE ESTUDOS DE FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR: ênfase à memória e identidade na prática da gestão escolar, docência e projetos.

LAÍSE ATAIDES RIBEIRO Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – IFGoiano Campus Rio Verde. Graduação em Pedagogia pela UNIUBE. Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – UEMS Unidade Universitária Paranaíba/MS. Grupo de estudo e pesquisa em narrativas formativas – GEPENAF. E-mail para contato: laiseataides@gmail.com

LUCIA DE MENDONÇA RIBEIRO Professora do Ensino Superior e da rede municipal de Educação de Maceió/Alagoas - SEMED, área Educação Infantil, Ensino Fundamental e Coordenação Pedagógica. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas- UFAL. Especialista em Gestão e Educação Ambiental pela FEAC - UFAL e Educação Especial Inclusiva - AVM - Faculdade Integrada - DF, Mestra em Educação Brasileira e Doutora em Educação (2011-2015), linha História e Políticas Públicas da Educação Brasileira - PPGE - CEDU - UFAL. Professora tutora da Escola de Gestores MEC/UFAL - Política e Gestão na escola, e Professora de Ensino Superior nas Disciplinas (Metodologia Científica - Didática do Ensino Superior - Política e Gestão Educacional - Didática - Coordenação Pedagógica). Avaliadora da Banca de Esp. Gestão e Educação Ambiental - FEAC-UFAL (2010-2011).

LUCRÉCIA STRINGHETTA MELLO Professora da UFMS-Universidade Federal de Mato Grosso Do Sul;Membro do corpo docente do Programa de Pós Graduação em Educação-FAE-Campo Grande/MS. Graduada em Pedagogia/Instituto Toledo de Ensino/Araçatuba/SP, Mestrado e Doutorado pela PUC/SP.Líder do Grupo de Pesquisa: GEFI/ GRUPO DE ESTUDOS DE FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR: ênfase à memória e identidade na prática da gestão escolar, docência e projeto.

LUIZ CARLOS LÜCKMANN Possui Graduação em Filosofia pela Faculdade Salesiana de Filosofia Ciências e Letras - Lorena, SP (1983); Especialização em Sociedade, Cultura e Política na América Latina, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (1988); Mestrado em Antropologia Filosófica pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC-RS (1986); Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2008). Foi Reitor da Universidade do Oeste de Santa Catarina (1996-2000); Presidente da Associação Catarinense de Fundações Educacionais (1998-2000); Vice-reitor Acadêmico da Universidade do Oeste de Santa Catarina (2000-2010). Professor da Universidade do Oeste de Santa

Catarina desde 1987. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina. Pesquisador na Linha de Pesquisa: Educação, Políticas Públicas e Cidadania. Pesquisa nas temáticas de políticas de educação superior; políticas de regulação e avaliação da educação; formação e trabalho docente.

MARCELO LIMA É professor da Universidade Federal do Espírito Santo. Membro do corpo docente do PPGE-UFES na linha de pesquisa em Educação, Formação Humana e Políticas Públicas. Coordenador do grupo de pesquisa (registro na PRPPG-UFES nº. 6068/2015), cujo título é “A Política de Educação Básica e Profissional no Espírito Santo: fundamentos, práticas docentes, normativas, currículos e metodologias de ensino e de gestão da formação profissional”. Possui graduação em Pedagogia pela UFES, especialização em Gestão do Conhecimento pela UFES, mestrado em Educação pela UFES, doutorado em Educação pela UFF. E-mail: marcelo.lima@ufes.com.

MARLENE BARBOSA DE FREITAS REIS Professora da Universidade Estadual de Goiás. Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagens e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás. Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás. Mestrado em Ciências da Educação Superior pela Universidad de La Habana. Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pós Doutorado em Gestão da Informação e Conhecimento pela Universidade do Porto. Email para contato: marlenebfreis@hotmail.com

MARLENE DE CÁSSIA TRIVELLATO FERREIRA Professora da Universidade – Centro Universitário Barão de Mauá. Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação Latu Sensu em História, Sociedade e Cultura do Centro Universitário Barão de Mauá. Graduação em Psicologia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP. Mestrado em Ciências Humanas, pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP. Doutorado em Ciências Humanas pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP. Grupo de pesquisa: Aprendizagem e ensino (Diretório CNPq). E-mail para contato: marlene.trivellato@baraodemaua.br

MÁXIMO AUGUSTO CAMPOS MASSON Professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Membro do corpo docente do Departamento de Fundamentos da Educação. Graduado em Ciências Sociais (bacharelado e licenciatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre em Ciências Sociais (Área de Concentração: Política) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pós Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. Grupos de pesquisa: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gestão e Políticas Públicas em Educação (Universidade Federal Fluminense); Laboratório do Imaginário Social e Educação (Universidade Federal do Rio de Janeiro); Grupo de Estudo e Pesquisa em Didática da Geografia e Práticas

Interdisciplinares (Universidade de São Paulo). E-mail para contato: maxmasson@ufrj.br

PATRÍCIA MARIA REIS CESTARO Professora da Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora; Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora; Mestrado em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis; Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora; Grupo de pesquisa: Linguagens, Infâncias, Cultura e Desenvolvimento Humano (LICEDH). E-mail: patriciamrcestaro@gmail.com

ROSIANE CRISTINA MUNIZ DE OLIVEIRA Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Mestrado em Educação pela Universidade de Brasília (UnB); Grupo de pesquisa: Políticas Públicas e Educação: dos fundamentos às relações sócio-política-econômicas (UNEB); E-mail para contato: rosiane.munizoliveira@gmail.com.

SANNY SILVA DA ROSA Professora da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS); Membro do corpo docente do Programa de Pós-graduação em Educação da USCS; Graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Mestrado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Pós-doutorado – Institute of Education (IOE) da University of London; Grupos de Pesquisa: Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares (PUC-SP); Gestão Democrática e Qualidade Social da Educação (USCS).

SIMONE LEAL SOUZA COITÉ Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Mestrado em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB); Doutorado em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB); Grupo de pesquisa: Políticas Públicas e Educação: dos fundamentos às relações sócio-política-econômicas (UNEB); Formação de Professor e Currículo (UNEB); E-mail para contato: simonescoite@gmail.com

SINARA POLLOM ZARDO Professora do Departamento de Teoria e Fundamentos da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Doutorado em Educação pela Universidade de Brasília. Pós Doutorado em Direitos Humanos e Cidadania pela Universidade de Brasília. Grupo de pesquisa: Educação superior: políticas, governança e cidadania. E-mail para contato: sinarazardo@gmail.com

SUELY FERNANDES COELHO LEMOS Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal Fluminense; Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal Fluminense; Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia de Campos;

Mestrado em Educação pela Universidade Estácio de Sá; Doutorado em Educação pela Universidade Estácio de Sá; Grupo de Pesquisa: Núcleo de Estudos Avançados em Educação (NESAE) do IFFluminense; E-mail para contato: suelycoelho@iff.edu.br

TATIANA DAS MERCÊS Possui graduação em Letras-Português pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e especialização em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). É mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) pela UFES. Faz parte do grupo de pesquisa: “A Política de Educação Básica e Profissional no Espírito Santo: fundamentos, práticas docentes, normativas, currículos e metodologias de ensino e de gestão da formação profissional”. É bolsista de Produtividade em Pesquisa pela Fundação CAPES. E-mail: tatianadasmerces@gmail.com.

ZILKA SULAMITA TEIXEIRA DE AGUIAR PACHECO É gerente de Educação Profissional no Sistema S (SENAC e SENAI). Possui graduação em pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo, especialização em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Espírito Santo, MBA em Gestão Estratégica Contemporânea pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. É mestranda em Educação pelo PPGE-UFES e integrante do grupo de pesquisa, titulado como “A Política de Educação Básica e Profissional no Espírito Santo: fundamentos, práticas docentes, normativas, currículos e metodologias de ensino e de gestão da formação profissional”. E-mail: zteixeira@findes.org.br.

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-93243-28-8

